Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9670919
Centre d'intérêt: 230

Boily, Monique.

Processus d'insertion des finissants des programmes professionnels au marché du travail / par Monique Boily-Morin, Guy Gauthier. -- Drummondville : Collège de Drummondville ; Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.
vi, 240 p. ; 28 cm.

Code: C.D. 6746-0155. Bibliogr.: p. 207-210.

ISBN 2-920169-34-3

Vedette(s)-secondaire(s): Gauthier, Guy, 1943- * Collège de Drummondville. Direction générale de l'enseignement collégial * Collège de Drummondville * Québec (Province) Direction générale de l'enseignement collégial

---

Descripteur(s): Passage au travail * Accès à l'emploi * Marché du travail * Enseignement professionnel * Enquête sur les finissants * Adéquation études-emploi * Intégration sociale * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Insertion professionnelle

L'étude porte sur le processus d'insertion professionnelle de 48 étudiants diplômés du secteur professionnel du collège de Drummondville entre 1981 et 1985. L'enquête a été menée, entre janvier et avril 1986, à l'aide d'un questionnaire fermé (reproduit en annexe) et d'entrevues. Les résultats sont regroupés autour de six thèmes qui constituent autant de chapitres: 1. l'obtention du premier emploi: démarches, information et bilan; 2. l'intégration au premier emploi; 3. les autres emplois et les engagements socio-communautaires; 4. l'intégration professionnelle; 5. le processus d'insertion professionnelle; 6. les études au cégep. Les résultats de l'enquête permettent de poser avec certitude le caractère processuel de l'insertion professionnelle.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 0

EDUQ
3670919

PROCESSUS D'INSERTION DES FINISSANTS DES PROGRAMMES PROFESSIONNELS AU MARCHE DU TRAVAIL

Cégep de Drummondville
960, RUE ST-GEORGES, DRUMMONDVILLE, QUÉ. J2C 6A2
TÉL. (819) 478-4671

C.G.E.C.
C.Q. 6746-0155

Décembre 1986

PROCESSUS D'INSERTION DES FINISSANTS DES PROGRAMMES PROFESSIONNELS AU MARCHE DU TRAVAIL

PAR

Monique Boily-Morin
Guy Gauthier

COLLEGE DE DRUMMONDVILLE

DECEMBRE 1986

D.G.E.C.
C.D. 6746-0155

ISBN2-920169-34-3

Dépôt légal - 4e trimestre 1986

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Par les Presses du Collège de Drummondville

960, rue Saint-Georges

Drummondville, Qc

J2C 6A2

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la D.G.E.C. dans le cadre du programme d'analyse institutionnelle.

On peut se procurer des copies du présent document, au coût de 7,00$, en s'adressant à:

Madame Louise Mongeau
Bibliothèque du Collège de Drummondville
960, rue Saint-Geroges
Drummondville
J2C 6A2

Liminaire

Les formes de la vie ont soutenu et infiltré toute les étapes de cette recherche; aussi c'est bien simplement que nous voulons remercier ceux qui l'ont rendue possible et ce, à toutes les étapes de la réalisation.

Soulignons le support de la DGEC pour son soutien professionnel et financier, depuis la sélection du projet jusqu'à sa diffusion. Merci à messieurs Gilles Saint-Pierre et Guy Demers.

De plus, les rencontres de chercheurs ont constitué un stimulant précieux pour soutenir l'intérêt, confronter les hypothèses et les points de vue et les situer dans une perspective commune de réflexion. Participer d'un effort, décoder le sens des énergies, se situer dans une vague de fond pour faire un peu de lumière sur le phénomène de l'insertion professionnelle, tels ont été les objectifs des rencontres d'équipes de chercheurs actifs. Un merci tout spécial à monsieur José Rose et à madame Béatrice Poret de l'Univeristé de Nancy pour leur patiente écoute, leur référence précieuse et l'ouverture qu'ils ont manifestée. Merci à madame Marcelle Hardy, de l'université Laval, d'avoir accueilli notre projet et d'avoir facilité les échanges avec d'autres équipes de chercheurs.

Merci aux personnels du service de la recherche du cégep de Drummondville qui ont accompagné, dans la quotidienneté, la réalisation du projet.

Enfin une reconnaissance toute spéciale à ceux et à celles qui ont participé aux entrevues. Ce sont eux qui ont apporté la matière vivante pour éclairer le passage de l'école au travail.

TABLE DES MATIERES

page

CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... 1

Un enracinement nécessaire dans les pratiques locales..... 1
Un enracinement nécessaire: la centration sur le client..... 1

DEFINITION DES TERMES..... 5

Dans une perspective psychologique..... 5
Dans une perspective psychosociale..... 6
L'insertion professionnelle dans un cadre institutionnel..... 8
Quelques principes intégrateurs..... 10

ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE..... 15

Les buts et les objectifs poursuivis..... 15
Les hypothèses de travail..... 15
Les variables à analyser..... 17

METHODOLOGIE..... 19

Démarche prévue..... 19
Démarche réalisée..... 19
Limites de la recherche..... 23

PRESENTATION DES RESULTATS..... 25

CHAPITRE I: OBTENTION DU PREMIER EMPLOI..... 29

1.1 Des cheminements variés..... 33
1.1.1 Les offres d'emploi..... 33
1.1.2 La motivation..... 33
1.1.3 L'année d'obtention du diplôme..... 34
1.2 Des démarches multiples..... 34
1.2.1 L'initiative personnelle assure le meilleur succès..... 35
1.2.1.1 On fait du porte à porte..... 35
1.2.1.2 On offre ses services par voie postale..... 36
1.2.1.3 Le rôle des centres d'emploi..... 37
1.2.1.4 On utilise d'autres voies..... 37
1.2.2 Certains diplômés on eu moins de démarches à mener..... 38
1.2.2.1 Des relations facilitantes..... 38
1.2.2.2 Un travail d'été ou un stage trace la voie... 39
1.2.2.3 Des démarches très limitées..... 39

1.3 Le curriculum vitae..... 40
1.4 Les entrevues..... 41
1.4.1 La préparation..... 42
1.4.1.1 Le plupart des diplômés ont peu préparé leurs entrevues..... 42
1.4.1.2 Un bon nombre s'y sont préparés..... 43
1.4.2 Un déroulement satisfaisant..... 44
1.4.2.1 Des expériences heureuses..... 44
1.4.2.2 Des expériences parfois stressantes..... 45
1.4.3 La mise en valeur..... 46
1.4.3.1 La confiance en soi: meilleure garantie de succès..... 46
1.4.3.2 On met aussi en évidence d'autres qualités... 47
1.4.3.3 Il n'a pas toujours été nécessaire de se mettre en valeur..... 48
1.5 Les résultats des démarches..... 49
1.5.1 Le succès..... 49
1.5.1.1 Une grande confiance en soi..... 49
1.5.1.2 Savoir se mettre en valeur..... 49
1.5.1.3 Le dossier scolaire joue aussi un rôle..... 50
1.5.1.4 Il y a aussi des causes extérieures..... 50
1.5.2 Les échecs..... 51
1.5.2.1 Une formation académique pas toujours adéquate..... 51
1.5.2.2 Un environnement non favorable..... 52
1.5.2.3 Les diplômés se tiennent aussi responsables.. 52
1.5.3 Pour la majorité: des échecs sans conséquence..... 53
1.6 L'information sur les possibilités d'emplois..... 55
1.6.1 Une moitié juge l'information insuffisante..... 55
1.6.2 Une information jugée adéquate pour l'autre moitié.... 56
1.6.3 Des multiples sources d'informations..... 57

CONCLUSION..... 59

CHAPITRE II: LE PREMIER EMPLOI..... 61

2.1 Les principales caractéristiques..... 65
2.1.1 On commence au bas de l'échelle..... 65
2.1.2 On remplit toutes les tâches..... 65
2.2 L'intégration au premier emploi..... 67
2.2.1 Un vécu plutôt facile pour une moitié..... 67
2.2.2 Des moments difficiles pour l'autre moitié..... 68
2.2.3 Des durées d'intégration variables..... 71
2.2.4 Ce qui facilite l'intégration..... 72
2.2.4.1 Il faut communiquer avec son entourage..... 72
2.2.4.2 Une attitude d'ouverture et d'implication.... 73
2.2.4.3 L'importance d'un bon milieu d'accueil..... 74
2.2.5 Les facteurs non-aidants: deux grands ensembles..... 75
2.3 Le maintien ou non du premier emploi..... 76
2.3.1 C'est un travail satisfaisant..... 76
2.3.2 La majorité s'est orientée ailleurs..... 77

CONCLUSION..... 79

CHAPITRE III: LES AUTRES EMPLOIS ET LES ENGAGEMENTS SOCIO-COMMUNAUTAIRES..... 81

3.1 Les démarches..... 85
3.1.1 Pour plusieurs, un même cheminement..... 85
3.1.2 Pour quelques-uns, une voie différente..... 85
3.2 Les entrevues..... 86
3.3 L'adaptation et l'intégration au nouvel emploi..... 86
3.4 Le perfectionnement..... 88
3.4.1 Une minorité seulement s'est engagée dans des programmes de perfectionnement..... 88
3.4.2 On ne voit pas la nécessité de s'engager d'avantage... 89
3.5 Peu d'engagements socio-communautaires..... 91

CONCLUSION..... 95

CHAPITRE IV: INTEGRATION PROFESSIONNELLE..... 97

4.1 Perception de l'intégration professionnelle: lecture globale 99
4.1.1 Une lecture thématique..... 99
4.1.2 Les critères d'intégration..... 100
4.1.2.1 Les critères objectifs et situationnels..... 100
4.1.2.2 Les critères subjectifs..... 104
4.1.2.3 Les critères évaluatifs..... 106
4.1.3 La définition de l'intégration professionnelle..... 108
4.1.4 Les territoires d'influence..... 113
4.1.4.1 Le milieu de travail..... 113
4.1.4.2 L'intégration: un pré-requis pour contracter des engagements..... 117
4.1.4.3 Les supports à l'insertion..... 119
4.1.5 Les changements vécus..... 124
4.1.6 Définition personnelle..... 127
4.2 Interprétation des résultats..... 135

CHAPITRE V: LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE..... 139

Présentation..... 141

5.1 Un processus d'insertion en plusieurs étapes..... 144
5.2 Les différentes trajectoires vécues..... 147
5.2.1 Première catégorie: l'insertion continue..... 147
5.2.2 Deuxième catégorie: l'insertion professionnelle étalée..... 148
5.2.3 Troisième catégorie: l'insertion différée par intervalles discrets..... 148
5.3 L'insertion professionnelle: un processus de socialisation?. 150

5.3.1 Passage de l'adolescence à l'âge adulte..... 152
5.3.2 Processus psychosocial..... 154
5.3.2.1 Les règles du jeu..... 155
5.3.2.2 Développement d'une stratégie par les acteurs 156
5.4 Interprétation des résultats..... 157
5.4.1 Les modèles proposés..... 158
5.4.1.1 Premier modèle: orientations..... 158
5.4.1.2 Deuxième modèle: orientations..... 162

CONCLUSION..... 167

CHAPITRE VI: LES ETUDES AU CEGEP..... 169

6.1 Le choix professionnel..... 173
6.1.1 L'attrait du domaine de spécialisation..... 174
6.1.2 La nature des études techniques..... 175
6.1.3 La congruence du choix..... 176
6.1.4 Quelques nuances..... 177
6.2 La formation dispensée au cégep..... 179
6.2.1 Evaluation globale..... 179
6.2.2 Une formation professionnelle jugée adéquate dans l'ensemble..... 181
6.2.2.1 Une formation technique qui donne de bonnes compétences..... 181
6.2.2.2 Une formation ajustée: des perceptions partagées..... 185
6.2.2.3 Le rôle central tenu par le professeur..... 187
6.2.2.4 Les faiblesses: on dénonce un manque de pratique..... 188
6.2.3 La formation générale: quelques remises en cause..... 190
6.3 Rôle des engagements professionnels..... 192
6.3.1 Les activités parascolaires: des engagements limités. 192
6.3.2 Presque tous les diplômés ont occupé un emploi durant leurs études..... 194

CONCLUSION..... 199

CONCLUSION GENERALE..... 201

Références bibliographiques..... 207

ANNEXES: Les instruments de recherche..... 211

ANNEXE I: Le questionnaire fermé..... 213
ANNEXE II: Le guide de la monographie..... 221
ANNEXE III: La grille d'entrevue..... 243

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

a) Un enracinement nécessaire dans des pratiques locales.

Le cégep de Drummondville a entrepris depuis trois ans une démarche de recherche pour développer la concertation entre l'enseignement des techniques professionnelles et le monde du travail.

La cohérence de cette démarche éclaire la nature et l'ordre de présentation de chacune de ces études. D'abord, identifier les attitudes et les attentes des employeurs pour déterminer les mécanismes et les réseaux de communication école-travail, puis ancrer l'enseignement professionnel dans le tissu des concertations régionales: telles ont été les balises des premières démarches de recherche.

Cette analyse nous a amenés à questionner les stratégies des différents partenaires de l'éducation et de l'emploi pour réajuster les pratiques d'enseignement aux attentes et aux besoins du monde du travail et maintenir vivante la concertation entre les partenaires.

Seule l'entrée en communication d'intervenants de l'éducation et d'acteurs économiques et sociaux, jusqu'alors isolés les uns des autres, a permis l'amorce d'un développement concerté.

b) Un enracinement nécessaire: la centration sur le client.

Si les premières démarches visaient à dégager les principes unifiant des pratiques institutionnelles diverses, la présente recherche vise à saisir, du point de vue du client -l'étudiant diplômé de l'enseignement professionnel- le passage d'un système institutionnel (l'éducation) à un autre (celui du marché du travail).

L'objet de notre étude porte spécifiquement sur le processus d'insertion du finissant du secteur professionnel au marché du travail.

Notre approche est psycho-sociologique. D'une part, comment un étudiant, formé dans un système éducatif donné, réussit-il à franchir le passage de l'école au travail? Quel sens revêt pour lui cette

phase interstitielle entre le monde de l'éducation et celui de l'emploi?

Quels systèmes de représentation et d'action les pratiques pédagogiques ont-elles créés chez le finissant? Comment l'ont-elles habileté à vivre le processus d'insertion? Jusqu'à quel point des pédagogies, marquées du sceau du "Career éducation " et de l'apprentissage par l'expérience ont-elles influencé les structures personnelles et orienté les pratiques d'insertion professionnelle des finissants? Tel est, pour l'essentiel, le volet psychologique de notre problématique; l'accent y est mis sur l'interface caractérisant le processus de socialisation.

D'autre part, comment définir l'insertion professionnelle dans une perspective économique d'offre et de demande d'emploi? Dans cette optique, l'insertion des diplômés au marché du travail serait directement proportionnelle à leur qualification professionnelle; elle signerait la pertinence de leur choix d'orientation et l'excellence de leurs compétences techniques. Mais elle risquerait, comme phénomène économique, d'être confondue avec les mouvements épisodiques d'intégration de la main-d'oeuvre: situations d'interim, de promotion, de transfert, de retour au travail (pour les catégories marginalisées dans leur occupation: les femmes, les chômeurs...). De plus, les catégorisations chiffrées sur l'occupation des diplômés suffiraient à répondre à la question en nous fournissant un tableau comptable de ceux qui sont en emploi, en chômage, aux études... Une telle analyse de marché nous semble une approche statique qui pose comme hypothèse un monde de l'emploi stable et inamovible. Or, la réalité et la conjoncture nous imposent les fluctuations des marchés et nous invitent à regarder le monde du travail comme une réalité qui se redéfinit dans ses structures d'autorité, d'organisation et de production sous la poussée des nouvelles technologies et l'évolution des mentalités. Quête d'une meilleure qualité de vie, de rapports démocratiques et humains, d'une utilisation créative et valorisante des ressources: telles sont les tendances qui marquent l'évolution du monde du travail. L'apparition des cercles de qualité, d'équipes autonomes, le développement socio-technique pour l'atteinte de l'excellence confirment ce mouvement vers l'écologisme des milieux de travail.

L'approche stratégique, développée par Michel Crozier dans l'Acteur et le système, nous fournira un cadre d'analyse permettant de circonscrire et de résoudre notre problématique.

L'apparition sur la scène sociale des nouveaux acteurs, que sont les diplômés, se manifeste par l'abandon d'attitudes de dépendance individuelle et par l'invention de formes nouvelles et spontanées de conduite dans les groupes et face à l'autorité. Envisagé sous l'angle dynamique d'acteur social, le diplômé est à la fois marqué par sa formation et agent actif qui contribue à façonner et à redéfinir les enjeux et les structures dans lesquelles il s'inscrit. A ce titre, c'est au diplômé que nous nous adressons pour obtenir les

matériaux d'analyse du vécu de l'insertion professionnelle. C'est à lui que nous demandons de valider ou d'infirmer, à la lumière de son expérience, nos définitions de l'insertion professionnelle et nos hypothèses explicatives des phases du processus.

L'important n'est donc pas de chercher si les cheminements des diplômés contiennent des faits objectifs qui expliqueraient l'univers; c'est de découvrir au travers de quelles expériences, par quel état d'esprit et au moyen de quelle attitude, les diplômés en sont venus à s'insérer au marché du travail. Notre but est pratique: mettre au jour le processus expérientiel qui constitue l'insertion professionnelle; caractériser ce processus et dégager les logiques des acteurs qui l'ont vécu; réinjecter dans le système d'éducation le feedback des formés sur la qualité et la pertinence de leur formation, sur leurs besoins et leurs attentes, sur la mise à l'épreuve de leurs transferts d'apprentissage pour résoudre le problème du passage de l'école au travail.

DEFINITION DES TERMES

La définition de l'insertion professionnelle des diplômés est ambigüe et difficile à établir. Elle est marquée par le cadre théorique qui la sous-tend et par la catégorie "jeunes" à laquelle appartiennent les diplômés de cégep. L'insertion professionnelle, pour les diplômés, coïncide avec le passage à l'âge adulte.

a) Dans une perspective psychologique

Envisagée en termes psychologiques comme l'étape de transition qui s'étend de la fin de l'adolescence à l'entrée dans la vie du jeune adulte, étape qui dure environ cinq années, elle constitue en réalité un "moratoire psycho-social"[1]; cet intervalle de socialisation (Levinson et al. 1979) se caractérise par la conquête de l'identité et le raffinement du processus de représentation de soi (Piaget 1975): autonomie, responsabilité, engagements et solidarités en sont les principaux axes.

C'est le moment des choix sexuels et professionnels par lesquels se traduisent les engagements affinitaires et se posent les bases de développement de la carrière. Processus apparenté au processus de socialisation, l'insertion professionnelle apparaît "as a paradigm of the process of differenciation and integration as this paradigm is applied successfully to the discontinuities of life requiring choice and commitment in education and work"[2].

Il est intéressant de noter que c'est à partir d'une telle approche psychologique que les chercheurs ont pu étendre le concept d'insertion sociale et en préciser les liens avec celui de l'insertion professionnelle. Ce faisant, ils comblent l'interstice entre le subjectif et l'appartenance sociale.

---

1. GUINDON, Jeannine, Vers l'autonomie psychique, éd. Fleurus, Paris, 1982, p. 112.
2. TIEDEMAN, David, Harvard Un. et Robert O'Hara, Boston College, N.Y. 1976, Carreer developement: choice and ajustement, p. 184.

b) Dans une perspective psychosociale

C'est dans ce sens qu'un groupe de chercheurs de l'Université de Toulouse sous la direction de Jean Vincens, étudie le fonctionnement du marché. Ils examinent l'offre de travail à partir de l'analyse du comportement des offreurs comme un "processus complexe où l'action individuelle et l'action collective se conjuguent et se contrarient. Tenant compte de plusieurs variables explicatives du comportement, telles les variables liées aux caractéristiques du patrimoine, celles qui relèvent de caractères personnels -sexe, formation ...- et du choix structurel d'un type d'entreprise, ils précisent le système de préférence de l'offreur et analysent les contraintes de l'offre.

C'est en termes de rôles et d'attentes de rôle qu'ils dégagent les tendances des offreurs et qu'ils définissent, dans un langage familier à la psychologie sociale, l'insertion professionnelle.

Selon eux, le "processus d'intégration se développe lorsque le titulaire d'un emploi commence à ne pas percevoir de différences entre les autres éléments qui constituent son rôle"[1], ces quatre éléments étant: les exigences de l'emploi, les attentes liées à l'emploi, la performance et l'expérience.

L'insertion professionnelle résulterait à la fois d'une combinaison d'interactions sociales avec le milieu du travail (insertion sociale) et d'une qualification professionnelle adéquate.

C'est le sens du nouveau dispositif qui inspire la politique de gestion de la transition professionnelle en France. Mais avant d'appréhender l'insertion professionnelle dans ses dimensions institutionnalisées comme une action étatique organisée, il est intéressant d'examiner l'hypothèse sociologique de Sainsaulieu et du groupe du CNRS qui postule l'influence déterminante des conditions expérientielles (milieux de travail, de chômage, de formation...) sur le processus de définition de l'identité personnelle. A cet égard, il est éclairant de situer l'insertion professionnelle des finissants dans la dynamique des interactions qui marquent le passage de l'école au travail, de dégager les enjeux de pouvoir liés au processus. C'est, en effet, dans une série d'interactions pour la reconnaissance de soi et de ses compétences professionnelles que le diplômé négocie

---

1. VINCENS, Jean et ROBINSON, Derek, Etudes des comportements sur le marché du travail, OCDE, 1984, p. 45.

sa place comme acteur social[1]. Y aurait-il une sous-culture "jeunes diplômés du professionnel des cégeps", porteuse d'idées, de valeurs et de connaissances caractéristiques qui imposerait sa manière propre de vivre le passage de l'éducation au travail?

Au lieu de s'intégrer rapidement selon le modèle traditionnel, les jeunes diplômés privilégieraient-ils une approche davantage basée sur leurs besoins et la reconnaissance de leurs rythmes propres? Bertrand Schwartz se rallie à cette conception de l'insertion qu'il oppose à l'absorption des jeunes par le marché du travail[2].

D'autres analysent l'allongement de cette phase d'insertion et font du différement de l'entrée dans la vie active une caractéristique essentielle du processus d'insertion des jeunes au marché du travail.

Deux stratégies ressortent avec évidence: la déqualification et le camouflage. Selon Bourdieu[3], les jeunes des classes moyennes accepteraient d'abord des emplois déqualifiés en vue d'entrer sur le marché du travail à travers une succession de statuts provisoires.

D'autre part, "la transformation imminente du premier cycle universitaire en un conservatoire de jeunes chômeurs" qui ne figurent pas sur les listes officielles de chômage "que la nation nourrira, logera, transportera et distraira"[4] par le biais des systèmes de prêts et bourses est vivement dénoncée par Nicole Catala du Club '89 comme un dispositif de camouflage destiné à brouiller l'exacte analyse de la situation des finissants du professionnel.

L'insertion professionnelle reproduirait assez fidèlement les méandres d'une culture marquée de l'éclatement des valeurs

---

1. Voir à cet égard la brillante analyse de Renaud Sainsaulieu, L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation, Presses de la fondation nationale des Sciences politiques, Paris, 1977.
2. in L'emploi des jeunes en France, Les stratégies récentes, OCDE, Paris, 1984.
3. La référence à l'étude de Bourdieu (1978) qui explique les stratégies de reconversion des catégories menacées provient d'un article "Formes et transformations de l'entrée dans la vie d'un adulte" in Sociologie du travail, Dunod, XXVII, 1985, p. 32 et sq.
4. FOYER, j., "Le projet Savary ou la fin de l'enseigement supérieur", in la Revue des deux mondes, août 1983; repris dans la préface Des activités du Club '89 par Nicole Catala.

traditionnelles. Ni le modèle artisanal de l'identification au père par le choix du métier, ni le modèle du passage initiatique ne semblent suffisamment intériorisés pour soutenir le passage de l'école au travail. Paradoxalement, les difficultés accrues d'insertion professionnelle appellent le développement de solidarités et le support de la famille d'origine et/ou de procréation (Becker 1973).

c) L'insertion professionnelle dans un cadre institutionnel

Parallèlement aux efforts stratégiques des diplômés pour résoudre leur insertion professionnelle au monde du travail, existent certains dispositifs gouvernementaux pour supporter leurs démarches et arrimer les besoins des offreurs et des demandeurs d'emploi.

Le dispositif français

Au virage de mai '68 en France correspond un réalignement de l'insertion au marché du travail. Les réformes des années '70 s'inspirent des politiques d'absorption. "Donner à la main d'oeuvre les qualifications que recherchent les employeurs et éviter l'inadéquation de l'offre et de la demande"[1], tel était l'esprit qui a présidé au programme des Pactes pour l'emploi (1977) par lesquels le gouvernement épongeait les coûts de l'emploi, permettant ainsi aux jeunes de se "positionner" sur le marché du travail et de bénéficier de programmes de stages de formation. En 1981, suite à l'étude réalisée par Bertrand Schwartz, professeur à Paris Dauphine, sur les possibilités d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes de 16 à 21 ans, est apparue une perspective nouvelle: au lieu de parler d'absorption par le marché du travail (système productif), le rapport Schwartz envisage l'insertion du point de vue des jeunes et de leurs besoins; il englobe ainsi le problème des jeunes dans son ensemble.

A une première phase de libre concurrence (l'absorption des années '60) succède une politique articulée avec centralisation des données au CEREQ (Centre d'étude sur les études et les qualifications) qui coordonne les données de la formation (Observatoire national d'entrée dans la vie active) et celles des entreprises (répertoire français des emplois). Plusieurs centres d'études régionaux agissent comme antennes du CEREQ sur leur territoire (LE GREE à Nancy, l'IREDU à Dijon, le CEJE a Toulouse...).

---

1. L'emploi de jeunes en France, Les stratégies récentes, OCDE, Paris, 1984.

Tous contribuent à l'opérationnalisation et à la mise à jour du dispositif de qualification professionnelle et d'insertion sociale.

Issu du V ième plan, ce dispositif combine une formation alternée d'insertion sociale et de qualification professionnelle visant comme cible "des jeunes de 16 à 25 ans, sortis du système scolaire sans qualification professionnelle, sans contrat de travail, ni contrat d'apprentissage"[1].

L'un des groupes de recherche, le GREE, propose la définition suivante de l'insertion: "Le contenu de la notion est variable selon les études. Autour du noyau constitué des moyens d'obtention d'un emploi et des durées de recherche, on intègre selon les cas les caractéristiques de la formation, celles des entreprises d'embauche et des emplois occupés. Mais le plus souvent l'insertion est analysée comme une procédure automatique dont on étudie seulement les résultats: difficulté d'insertion, adéquation des emplois occupés... Elle est rarement considérée comme un processus se déroulant sur une certaine période et selon des procédés spécifiques"[2].

Par contre, J. Vincens[3] "définit l'insertion comme un moment spécifique qui débute avec la recherche mais ne peut être isolé de l'ensemble du processus de formation qui la précède". Elle se caractérise par la recherche d'un emploi, l'accès à cet emploi et la stabilisation professionnelle.

Ces recherches visent à clarifier la problématique de l'insertion professionnelle et à y préciser les séquences de formation, de chômage et d'emploi que connaissent les jeunes entre 16-25 ans.

La notion d'un support étatique (le dispositif) est-elle une solution souhaitable? Certains y voient un prolongement tutélaire de la formation obligatoire et formulent de sérieuses critiques[4]: on met en doute sa contribution à former le jeunes. Seront-ils acteurs ou consommateurs?

---

1. "Insérer, qualifier les jeunes, mais comment?" in revue Projet, Juillet/Août, p. 59 et sq.
2. ROSE, José, En quête d'emploi, Economica, Paris, 1984, p. 14
3. Ibid., p. 17 où est cité J. Vincens, Problématique générale de l'insertion professionnelle, colloque de Louvain, 1981.
4. DJIAN, Jean-Michel, "L'offre politique et la demande des jeunes", in revue Projet, Juillet/août 1985.

Les mesures québécoises

Sans connaître une articulation aussi vive entre formation et emploi, le Québec présente plusieurs systèmes de support à l'emploi: centres de main d'oeuvre, centres d'emploi étudiants, services institutionnels de placement étudiant et services conseil à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. De plus, plusieurs cégeps développent les formules d'insertion progressive à l'emploi en multipliant les formules de stages, de projets de fin d'études, les visites en entreprises, etc.

Parallèlement à ces ressources institutionnelles, sont disponibles au MTSR des programmes d'incitation à l'emploi et de support à la prise en charge des jeunes: pensons aux programmes "Déclic-jeunesse" visant à favoriser la mise à jour des formations, à consolider et à développer l'entrepreneurship et à stimuler les initiatives des jeunes.

Des programmes existent. Sont-ils connus et utilisés par les jeunes diplômés de cégep? Sont-ils ajustés aux besoins et favorisent-ils leur insertion professionnelle?

d) Quelques principes intégrateurs

Le phénomène de l'insertion professionnelle présente plusieurs facettes susceptibles d'interpeller l'analyse; chacune d'elles met l'accent tantôt sur le pôle macro-social (analyse économique des marchés, analyse sociale de l'occupation, analyse des supports institutionnels, etc.), tantôt sur la pointe micro-sociale en s'intéressant aux comportements des acteurs. Entre ces deux extrêmes, tout un continuum d'interprétations et d'approches sont possibles.

Nous avons donc choisi pour l'efficacité de la présente recherche d'élaborer notre méthodologie et nos instruments d'analyse à partir d'une approche intégrative résultant de la conjonction d'au moins trois facteurs:

-Des modèles théoriques marqués du sceau de l'interdisciplinarité;

-Le développement de la théorie des systèmes;

-Une approche "ouverte".

Les modèles théoriques

Nos choix théoriques ont visé à intégrer les apports des chercheurs qui ont analysé le phénomène de l'insertion professionnelle: dimension psychologique, psychosociologique (Sainsaulieu, Crozier), dimension économique (Vincens, Rose), dimension sociale (plusieurs études des ministères sur le placement des jeunes, les Relances au collégial, les programmes Isep et les programmes d'aide à l'emploi...).

De plus, nous avons posé en hypothèse deux modèles caractérisant le processus d'insertion professionnelle.

Le premier modèle, en trois phases (quête/obtention/maintien de l'emploi), fixe les balises du déroulement chronologique d'un processus susceptible d'être commun à tous les finissants. Il permet de préciser, en termes de caractérisants pour chacune des phases vécues, le comportement des acteurs, les limites et les opportunités des marchés spécifiques, les difficultés et les lacunes relevant soit de la formation, soit des seuils d'entrée au monde du travail, soit des habiletés psychosociales et des tendances (autonomie vs institutionnalisation) émergentes. L'avantage de ce modèle est de combiner l'approche du changement.

Le deuxième modèle, adapté d'une étude de John F. Gabarro[1], professeur en comportement organisationnel au Harvard Business School, fait ressortir cinq étapes à franchir pour maîtriser un emploi. L'étude qu'il a menée concerne les nouveaux managers (promotion interne ou externe) nommés à des postes de commandes dans 14 compagnies; nous avons retenu les grandes lignes de ce modèle -qui rejoint à plusieurs égards les quatre étapes décrites par le groupe de Toulouse- pour être en mesure de démarquer et de raffiner les deuxième et troisième phases du modèle précédent.

De plus, la perspective organisationnelle nous a permis de déployer les variables en présentant l'insertion dans sa dimension processuelle.

Bref, les différents cadres théoriques ont éclairé notre réflexion comme toile de fond pour démarquer deux stratégies d'insertion: l'une optant pour le pôle adaptatif pose que l'individu est doué d'une propriété d'auto-organisation et capable de rédiger ses propres programmes d'action; l'autre, au contraire (théorie de Lewin), met l'accent sur la nécessité d'une action organisée pour assurer le passage inter-institutionnel (école/travail).

---

1. GABARRO, John F., "When a New Manager Takes Charge", Harvard Business Review, May-June 85, no 3, p. 110 et sq.

La théorie des systèmes

La théorie des systèmes éclaire nos choix méthodologiques. En posant le principe d'émergence, d'après lequel un système possède des qualités "émergentes" que chaque partie ne possède pas (équivalent de la synergie dans l'action collective), le système se révèle plus complexe que ses composantes; il possède des propriétés irréductibles à celles des parties. Cette irréductibilité s'explique par la relation entre ses parties.

L'insertion professionnelle apparaît comme le "linking gap" entre deux systèmes institutionnalisés d'action: l'éducation et le travail; elle constitue la boucle de feedback nécessaire à valider les services et les formats éducatifs, d'une part, et l'analyseur privilégié des voies d'entrée et des mouvements de changements prévisibles dans le monde du travail. De plus, elle permet de caractériser une des phases essentielles de socialisation (formation de l'acteur social) en révélant les principaux mécanismes qui président à l'interaction constante avec l'environnement.

D'autre part, c'est dans une perspective systémique qu'il faut interpréter la méthode utilisée, celle de l'entrevue. Le diplômé interviewé constitue en effet une source d'information privilégiée sur l'"expériencing" du processus d'insertion; et c'est à titre d'acteur social, faisant partie d'un système qu'il lui est demandé de décrire le processus. Avec toute la prudence et les réserves qui s'imposent (et que nous expliquerons au chapitre de la constitution de notre échantillon), nous postulons que les résultats obtenus auprès de 48 finissants du secteur professionnel pouvent être extrapolés, sinon à l'ensemble des finissants du secteur professionnel, tout au moins à ceux des techniques directement concernées par cet échantillon des finissants de cégep.

Une approche ouverte

Nous voulons d'emblée définir les limites et l'extension de notre étude. Ni recherche fondamentale pure, ni strictement orientée dans la perspective d'une recherche appliquée avec son devis et ses protocoles expérimentaux, notre démarche tient de la recherche-action dont les buts et les balises seront précisés au chapitre de la méthodologie.

Qu'il nous suffise de rappeler que le cadre théorique ménage, un peu comme le modèle cybernétique, une importance première à la perception des diplômés sur leur vécu d'insertion professionnelle.

C'est à Michel Crozier que nous laisserons le soin de conclure.

"L'analyse stratégique utilise donc les attitudes, en fin de compte, comme un dispositif de recherche, comme un outil à la fois commode et imparfait pour saisir la contrepartie vécue et subjective d'une situation dans un jeu à découvrir. En somme, elle en fait un procédé heuristique qui lui permet d'appréhender et de comprendre la façon dont les acteurs-membres d'un système d'action agencent les potentialités de leur situation pour tirer parti des opportunités qu'offre le jeu. Or c'est bien là l'essentiel et le but même de la recherche. Car c'est l'articulation entre elles de mises en oeuvre subjectives des possibilités d'action offertes par les différentes situations, ou dit autrement c'est l'articulation entre elles de ces différentes stratégies qui permet de comprendre la structuration et les régulations du système d'action étudiée".[1]

---

1. CROZIER, Michel, L'acteur et le système, éd. Seuil, Points, Politique, Paris, 1977, p. 409.

ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE

a) Les buts et objectifs poursuivis

Les devis de recherche fait état des principaux objectifs et des variables à considérer pour résoudre la problématique qui a servi de point de départ à notre recherche.

Objectifs du projet:

- Par une enquête menée auprès d'anciens étudiants et étudiantes, décrire les étapes du processus d'insertion au marché du travail.

  Etablir un échantillon représentatif pour chacune des phases du processus d'insertion: la recherche d'emploi, la probation et l'insertion proprement dite.

  A partir de ces données, faire une étude de contenu de toutes les démarches réalisées.

- Identifier les éléments aidants et non aidants dans le processus d'insertion, tels que les habiletés personnelles, les méthodes et les politiques d'enseignement, l'expérience acquise en milieu scolaire et para-scolaire l'expérience des professeurs, la pertinence des contenus et des objectifs des programmes.

- Faire des recommandations pour modifier, s'il y a lieu, ou pour implanter de nouvelles méthodes d'enseignement; pour développer certaines habiletés chez les étudiants; pour réorienter, au besoin, les activités étudiantes dites para-scolaires; pour évaluer les contenus et les objectifs des programmes professionnels.

b) Les hypothèses de travail

Rappelons les hypothèses qui alimentent notre définition du problème:

1. Le processus d'insertion serait constitué de phases spécifiques et de diverses sous-phases que notre enquête pourra identifier:

   - soit un modèle en trois phases

     .La période de recherche d'emploi
     .La période d'essai ou de probation dans un emploi
     .La période d'insertion réelle au marché du travail

   - soit un modèle en 5 phases

     .La prise en charge
     .L'immersion
     .Le refaçonnement
     .La consolidation
     .Le raffinement

   - soit un modèle à "n" phases que l'enquête permettra de mettre à jour.

2. des variables personnelles (motivations, attitudes vis-à-vis du travail, confiance en soi) joueraient un rôle déterminant sur le vécu des étapes du processus, et cela quelles que soient les conditions économiques qui prévalent.

3. Les méthodes d'enseignement, selon qu'elles ont permis de prendre ou non des contacts directs avec le monde du travail par des stages, des projets de fin d'études, faciliteraient l'insertion au monde du travail.

4. La facilité d'insertion au monde du travail serait en relation avec la facilité avec laquelle un étudiant s'est inséré au milieu étudiant collégial et qu'il s'est impliqué dans diverses activités parascolaires étudiantes.

5. L'expérience pratique des professeurs serait un facteur qui contribuerait à faciliter l'insertion des étudiants au marché du travail.

6. Les contenus et les objectifs des programmes selon qu'ils sont adaptés ou non aux futures fonctions de travail des étudiants, seraient un facteur de succès dans l'intégration au monde du travail.

7. L'appartenance sociale du diplômé, son engagement social et celui de son environnement seraient déterminants dans la facilité d'insertion professionnelle.

8. La formation collégiale professionnelle contribuerait à créer un système de représentation et d'action ("une culture jeune-diplômé") qui marque l'insertion professionnelle.

En résumé, nos hypothèses, selon qu'elles seront confirmées ou infirmées, nous permettront d'évaluer l'impact sur l'insertion des diplômés des éléments suivants: les variables de la personnalité, les facteurs socio-économiques, les méthodes d'enseignement, la vie étudiante, l'expérience des professeurs, les contenus et les objectifs des programmes.

c) Les variables à analyser

La liste des variables, formulées dans le devis initial, a été complétée en cours de démarche. La gamme des variables a été déployée autour de thèmes-clés; c'est à partir de cette formulation que nous avons construit notre grille d'entrevue.

METHODOLOGIE

a) Démarche prévue

Le devis initial de recherche prévoyait l'articulation de deux systèmes méthodologiques:

-L'entrevue centrée, réalisée selon un modèle semi-structuré, est retenue comme méthode de cueillette de l'information auprès d'un échantillon de 48 diplômés. L'entrevue apparaissait comme la méthode privilégiée pour recueillir les vécus de l'insertion professionnelle, identifier les étapes du processus, décrire chacune d'elles et vérifier les hypothèses retenues.

-L'enquête feedback et les techniques Dacum-Delphi appliqués à des forum d'experts concernaient le deuxième volet de la recherche: à savoir la mise en situation des différents acteurs (diplômés, responsables des services éducatifs du cégep, professeurs de l'enseignement technique, agents socio-économiques et autres chercheurs).

Les buts de ce deuxième volet étaient de confronter les points de vue des agents institutionnels (éducation/travail) à l'analyse expérientielle des diplômés et d'ouvrir la voie à l'évaluation des services et à la mise en place de correctifs appropriés.

b) Démarche réalisée

Ce volet de mise en commun et de réenlignement des pratiques, de planification d'actions intra ou inter-institutionnelle a été mis en veilleuse. L'ajustement budgétaire et les coupures initiales ont favorisé le découpage de la présente recherche en deux séquences distinctes:

-Description et analyse du processus de l'insertion professionnelle du point de vue des diplômés;

-Evaluation des supports et des pratiques institutionnelles existants tant au cégep (éducation) que chez les partenaires (organismes et ministères responsables du placement, de l'allocation de programmes et de ressources facilitant

l'insertion professionnelle: ou les employeurs concernés.

Ayant fixé les limites de notre objet d'étude au premier volet, le dispositif de recherche incluait trois phases:

1) Mise en place, organisation et instrumentation;

2) Cueillette des données: les entrevues;

3) Compilation, traitement et analyse des résultats.

Mise en place, organisation et instrumentation

Cette première phase s'est déroulée de septembre 1985 à décembre 1985. D'une part, elle a été marquée par l'appropriation d'un cadre théorique pour raffiner les hypothèses de travail, préciser les variables de recherche et produire l'instrumentation pertinente à la cueillette des données.

D'autre part, un plan d'échantillonnage et une stratégie de prise de contact et d'information des candidats à interviewer ont été mis sur pied.

Le dépouillement bibliographique, les pistes de recherche et de réflexion ont alimenté les premières rencontres de l'équipe de recherche. C'est en équipe qu'étaient discutées les propositions d'hypothèses pour délimiter l'extension du champ de recherche et les variables à retenir pour l'élaboration de la grille d'entrevue.

Parallèlement à cette recherche sur les contenus, les balises méthodologiques étaient fixées: cheminement sur les ententes méthodologiques, sur la technique d'entrevue et les méthodes d'analyse de contenu.

Après avoir arrêté le plan, l'extension et les balises de la recherche, nous avons procédé à l'élaboration de l'échantillon.

Au plan théorique, nous avons pris en compte les variables permettant de distribuer la population selon l'année d'obtention du diplôme, la technique professionnelle, les coordonnées socio-démographiques (sexe, statut...), la situation d'occupation (en emploi, en chômage, retour aux études) et, pour la catégorie d'emploi, une spécification à l'effet qu'elle soit ou non reliée à la formation. Les rapports de relance, provinciaux et locaux, ont constitué les sources principales d'information pour établir le devis théorique.

Dans la pratique, nous avons respecté les paramètres: année

d'obtention du diplôme, technique professionnelle, sexe. Le relevé a été fait à partir de la liste des diplômés fournie par le registraire du cégep.

Le tableau suivant rend compte de l'échantillon à bâtir et de celui qui a été retenu.

Nombre de diplômés à rejoindre et diplomés qui ont accepté de participer à la recherche, par technique professionnelle et par année d'obtention du diplôme.

Technique \ année		1981	1982	1983	1984	1985
T. de bureau	7	2(2)	2(2)	2(2)	1(1)	-
Administration	19	5(2)	4(6)	5(5)	3(5)	2(1)
T.e.e.f.	7	1(1)	2(2)	1(1)	1(2)	2(1)
T. infirmières	11	2(2)	3(4)	2(2)	2(1)	2(2)
Electrotechnique	4	-	-	-	2(3)	2(1)
Total	48	10(7)	11(14)	10(10)	9(12)	8(5)

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de diplômés qui ont accepté de participer à la recherche.

A partir des listes fournies, un premier choix a été fait au hasard. Les candidats étaient alors rejoints par téléphone pour une première information; on sollicitait en même temps leur accord à participer à ce type de recherche.

Une deuxième opération d'information a été faite par courrier en novembre 1985. Outre le descriptif de la recherche et la formulation des résultats attendus, cet envoi incluait un questionnaire fermé visant à identifier la situation d'emploi des diplômés et à recueillir les informations ponctuelles sur leur insertion professionnelle. De plus, elle invitait les candidats à une rencontre d'information[1].

1. Deux rencontres d'information ont eu lieu (les 25 nov. et 3 déc. 1985)

Nous avons voulu, initialement, répartir proportionnellement l'échantillon entre chômeurs et travailleurs, et selon la nature de l'emploi. Ce fut impossible, vu le manque de statistiques en ce sens. Ainsi, l'absence ou la sous-représentation de la catégorie "chômeurs" inquiétait au départ; par la suite, nous avons constaté que cette catégorie est souvent masquée par des emplois à temps partiel, un retour aux études, un travail en dehors du champ de formation.

En tout état de cause, nous avons choisi les 48 répondants, au hasard, parmi l'ensemble des 492 diplômés des cinq dernières années, dans cinq programmes professionnels.

Cueillette des données

Pour recueillir l'information sur le processus d'insertion professionnelle des finissants, la démarche prévoyait un questionnaire fermé auquel avaient à répondre tous les candidats. Ce questionnaire a été remis soit directement lors des réunions d'information ou par courrier. De plus, les répondants avaient le choix entre une production autonome de leur monographie (enregistrée ou écrite) ou la rencontre d'un des chercheurs pour réaliser une entrevue. Un guide pour réaliser la monographie ainsi que des instructions et des informations sur les résultats attendus ont été remis à tous les participants[1]. L'équipe de recherche a arrêté, à partir de ce guide, une grille d'entrevue pour uniformiser et rendre accessible le traitement de l'information.

Les entrevues ont été réalisées entre janvier et avril 1986. Chacune d'elles a été enregistrée.

Compilation, traitement et analyse des résultats

Les questionnaires fermés ont fait l'objet d'un dépouillement statistique.

Les entrevues ont fait l'objet d'une retranscription intégrale (le verbatim reproduisant le mot à mot de chacun des entretiens) et d'une classification du matériel selon l'articulation de la grille d'entrevue.

Les monographies ont elles aussi fait l'objet d'une analyse de contenu.

---

1. Voir en annexe la documentation remise aux interviewés, p. 221

Une première compilation des données a servi de base à une analyse descriptive des informations, suivie d'une analyse explicative.

c) Limites de la recherche

Sous le titre limites et contraintes, rappelons les seuils critiques et les obstacles qui ont marqué notre propre trajectoire.

Certaines restrictions extérieures au processus même de la recherche en ont limité le cours: coupure des deux tiers des allocations budgétaires, remplacement d'un membre de l'équipe, restructuration du service de la recherche, absence de secrétariat. Ces contraintes bien réelles ont favorisé une approche artisanale pour rencontrer les objectifs de notre démarche dans les délais prévus et avec un maximum de garanties objectives. Dès septembre 1985, nous avons convenu de limiter notre intervention de recherche à la première partie du devis initial, à savoir la cueillette, auprès des finissants, des informations permettant de décrire et de caractériser leur processus d'insertion professionnelle.

Autre limite déjà signalée, la constitution de l'échantillon a amené certains ajustements après un premier contact avec les candidats.

Ces ajustements ont été mineurs et respectent de très près le plan d'échantillonnage; ils ont été occasionnés par la prise en compte d'une libre participation des diplômés après une première mise en information sur les objectifs, la nature de la recherche et les résultats attendus.

C'est lors de ce premier contact que nous pouvions valider, en établissant une fiche technique, la conformité des variables non contrôlées par l'information disponible au cégep, à savoir la situation d'emploi des candidats.

Les limites inhérentes à nos choix méthodologiques ressortent de la méthode de l'entrevue, de l'inter-influence du chercheur dans la conduite de l'entretien. Nous avons pris les précautions requises pour valider nos résultats, et baliser les instruments et les consignes.

Rappelons que nous avons travaillé dans une optique d'analyse perceptuelle: nos données nous "renseignent très concrètement sur la façon dont les individus ou les groupes parties prenantes du champ considéré perçoivent et vivent leurs situations respectives, à savoir:

-Sur leurs activités telles qu'ils les perçoivent et telles qu'ils les conduisent, sur les contraintes qui s'imposent à eux

et sur les difficultés qui en découlent;

-sur l'évaluation qu'ils font de leurs activités de leurs situations, de leurs relations, sur les sujets de satisfaction et/ou d'insactifaction, qu'ils éprouvent à cet égard, sur leurs espoirs et leurs déceptions;

-enfin, sur la façon dont, à partir de là, ils voient leurs possibilités d'action, et celles des autres"[1].

---

1. CROZIER, Michel, L'acteur et le système, éd. Seuil, Points, Politique, Paris, 1977, p. 409.

PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous ferons état des résultats de l'enquête réalisée auprès des quarante-huit diplômés interviewés. Rappelons que l'enquête, administrée sous forme d'entrevues, a été réalisée entre le 10 janvier et le 10 avril. Elle a fourni une masse imposante d'informations qui constituent le matériel de base où nous avons puisé la matière première de notre recherche. Nous avons travaillé à partir d'une grille d'entrevue semi-structurée axée autour de sept thèmes qui en constituaient l'ossature. Ces thèmes apparaissaient comme des jalons pour permettre d'articuler les monographies et assurer la comparabilité des résultats. Si l'entrevue ouvre la brèche à la parole des acteurs, elle permet de juxtaposer dans la trame même du dire la séquence événementielle des expériences vécues, à laquelle se greffe, comme une méta-lecture, l'analyse perceptuelle de ce vécu par les interviewés eux-mêmes. Afin d'ancrer les entrevues dans un cadre de recherche commun, nous avons exploré les sept thèmes qui nous permettaient à la fois de baliser les méandres d'expériences différenciées et de vérifier nos hypothèses de travail.

Les thèmes retenus sont:

1. L'obtention du premier emploi: démarches, information et bilan.
2. L'intégration au premier emploi.
3. Les autres emplois.
4. Les perfectionnements et les engagements socio-communautaires.
5. La perception de l'insertion au marché du travail.
6. Le processus d'insertion professionnelle.
7. Les études au cégep.

Chacun des thèmes comportait des sous-thèmes pour faciliter l'amorce et la saisie graduelle du phénomène de l'insertion professionnelle dans sa double dimension: économique (insertion professionnelle) et sociale (comme processus d'intégration sociale); mettre en lumière la trame factuelle qui rend compte de l'insertion professionnelle, faire ressortir les facteurs aidants et les facteurs non-aidants dans la démarche d'insertion; cheminer avec l'interviewé pour l'amener à donner sa définition et sa description du processus, en préciser les facettes, en nommer les éléments constitutifs et les

critères, en spécifier les étapes: tel était le but de l'entrevue.

Ce but de collecter les cheminements critiques a été largement atteint. En effet, les entrevues fournissent un matériel riche, abondant et diversifié. Elles permettent de reconstituer, à même le tissu expérientiel et la lecture critique des quarante-huit interviewés, les noeuds de sens qui se sont tissés dans l'interstice école-travail, où s'est effectué le "passage" de l'insertion professionnelle.

Comment exploiter un tel matériel? Pour la clarté de notre démarche, nous traiterons les informations en respectant la grille thématique des entrevues.

Pour chacun des thèmes, nous procéderons en deux temps. D'abord nous ferons le dépouillement des résultats obtenus pour ce thème en nous efforçant de reproduire le portrait d'ensemble des expériences des répondants. Bien sûr, la diversité des vécus nous amènera à nuancer le thème et les sous-thèmes, à en faire ressortir les modulations selon les particularités.

Cet aperçu général devra permettre de dégager, pour chaque thème, les contenus sémantiques (idées, sous-idées, variantes) et les colorations du thème (la portée pratique du vécu, les difficultés rencontrées...).

Ayant mis en évidence les tendances générales des répondants face à un thème donné, nous passerons en revue les différentes variables (sexe, âge, secteur de spécialisation, année d'obtention du diplôme, type d'entreprise et taille de l'entreprise), pour mesurer l'impact de ces variables sur le thème. Par exemple, les femmes vivent-elles l'intégration de la même manière que les hommes? L'envisage-t-on de la même façon si on est un jeune diplômé ou si le diplôme coiffe un choix de retour aux études? La définition que le diplômé donne de l'insertion professionnelle est-elle reliée à la taille de l'entreprise? Cette définition s'est-elle modifiée avec les fluctuations du contexte économique?

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'interprétation des résultats; à partir des données dépouillées et regroupées par thèmes, nous chemînerons vers l'intégration des notions pour cerner les concepts, préciser leur contenu, décrire l'insertion professionnelle comme processus et dégager le ou les modèle(s) qui s'impose(nt).

Nous relierons, au passage, nos résultats à des théories explicatives qui nous aideront à mettre en évidence nos résultats.

Cette démarche bimodale vise d'abord à fournir une première synthèse (dépouillement des données), puis à l'intégrer (interprétation des résultats). Elle s'inspire de notre méthodologie générale: partir de cas vécus, riches de diversités et de nuances, confronter les analyses et les perceptions pour dégager, par delà les

différences, les traces qui nous indiquent les grandes matrices de ce phénomène qu'est l'insertion professionnelle.

CHAPITRE I

OBTENTION DU PREMIER EMPLOI

Dans ce chapitre, à la lumière des témoignages recueillis auprès des diplômés interviewés, nous voulons revivre avec eux les cheminements qui leur ont permis, une première fois, de franchir le passage cégep/marché du travail. Départager avec eux les trajectoires et les caractériser en les reliant aux motivations qui sous-tendent les prises de décisions et au contexte socio-économique qui les balise.

Plusieurs démarches ont été menées. Sont-elles uniques ou multiples? Quelles formes ont-elles prises? Sur quels comportements ou attitudes ont-elles été fondées? Quels rôles ont tenu les expériences vécues, les diverses relations?

Avant d'occuper un premier emploi, il a fallu rédiger un curriculum vitae et se plier à des entrevues. Comment le diplômé a-t-il alors procédé? Avec quel support? Comment percevoir le déroulement des entrevues? Quelles facettes de sa personnalité le finissant met-il en évidence auprès des employeurs potentiels?

Nous visons aussi, avec les interviewés, à commenter les résultats des différentes démarches entreprises. A quoi attribuer les succès? De quelles causes relèvent les échecs? Les refus rencontrés ont-ils influencé et orienté les comportements? Comment qualifier le niveau des informations alors disponibles concernant les possibilités d'emplois dans le champ de formation du diplômé?

Voilà l'objectif premier de ce chapitre. Les diplômés, par leurs réponses, fourniront les éléments de base qui nous permettront de mesurer les niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction, de pointer les forces et les faiblesses, de resituer les trajectoires suivies.

Parvenu à la fin de ses études, le diplômé en technique professionnelle de cégep voit venir le moment où il doit intégrer le marché du travail. Et, sauf de rares exceptions, l'obligation lui est faite de mener différentes démarches qui vont le conduire à l'obtention d'un premier emploi. Les parcours empruntés varient alors selon plusieurs variables: personnalité des individus, programmes professionnels, expériences vécues...

Si dans l'ensemble les diplômés empruntent des trajectoires semblables, utilisent les mêmes outils, recourent aux mêmes supports, ont des façons semblables de procéder, il y a tout de même des différences de cheminement en accord avec des offres d'emplois différenciés, la motivation, l'année d'obtention du diplôme.

1.1 Cheminements variés

1.1.1 Les offres d'emploi

Le marché de l'emploi, dans une région comme celle de Drummondville, n'est pas le même pour le diplômé en techniques infirmières que pour celui d'autres programmes professionnels, particulièrement pour le jeune qui désire demeurer sur place. Seuls deux hôpitaux sont susceptibles de fournir des emplois. En dehors de ces centres, les possibilités sont soit mal connues, soit quasi-inexistantes.

Un telle réalité impose au finissant un cheminement bien particulier dans sa quête d'emploi. Aussi, sera-t-il davantage porté ou obligé d'explorer d'autres perspectives, ailleurs qu'à Drummondville.

A l'opposé, le milieu drummondvillois offre un éventail plus large d'opportunités aux diplômés en techniques administratives ou en techniques de bureau. Non seulement les employeurs potentiels sont-ils plus nombreux, ils possèdent des entreprises de taille et de fonctions souvent très différenciées, ce qui élargit les choix offerts aux finissants: petite entreprise, grande entreprise; secteur public, secteur privé; secteur tertiaire, secteur secondaire. En contrepartie toutefois, cette situation avive la concurrence entre les chercheurs d'emplois.

Electrotechnique et technologie de l'estimation et de l'évaluation foncière sont des programmes de formation plus récemment offerts au cégep de Drummondville. Aussi, n'existe-t-il pas encore une tradition d'embauche régionale solidement implantée. D'où la nécessité, pour plusieurs diplômés de ces programmes, de prospecter les marchés d'emploi tant locaux qu'extérieurs. Dans leur cas, selon les réponses fournies, le premier emploi occupé l'est souvent ailleurs que dans la région de Drummondville.

1.1.2 La motivation

Si la majorité des diplômés part à la quête d'un emploi dès la fin de leurs études, certains préfèrent d'autres voies, ou manifestent moins d'empressement à intégrer le marché du travail.

La faible capacité d'embauche dans certains secteurs d'activité, l'hésitation à affronter le marché du travail, l'intention de poursuivre les études, sont autant de facteurs qui expliquent un tel comportement.

"Je ne me sentais pas prête à aller sur le marché du travail tout de suite. Je crois que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre en administration (...). Je me trouvais jeune: je me disais que j'avais encore le temps. C'est pour cela que j'ai décidé d'aller à l'université". (T.A. 82) [1]

Si la plupart souhaitaient oeuvrer à Drummondville et dans sa région, quelques-uns voulaient connaître d'autres horizons, vivre des expériences différentes, s'éloigner des parents.

"Moi, je voulais aller travailler en Afrique: je ne voulais pas travailler à Drummondville ou à Montréal. Je voulais aller loin pour voir quelque chose de différent (...). J'ai appliqué à National Health Welfare, à Ottawa, parce avec cet organisme tu pouvais aller partout au Canada". (T.I. 81)

De tels comportements ont un impact direct sur la façon d'aborder les démarches qui vont mener au marché du travail.

1.1.3 L'année d'obtention du diplôme

L'année d'obtention du diplôme influence, elle aussi, le vécu des parcours. Ainsi, la récession économique qui a frappé le Québec en 1981-1982, alliée à des politiques budgétaires gouvernementales plus restrictives, ont imposé un cheminement bien particulier au diplômé-chercheur d'un emploi. Aussi, plus d'un a dû accepter de mener un grand nombre de démarches, voire accepter un travail à temps partiel ou en dehors de son champ de spécialisation.

1.2 Des démarches multiples

Rarement, une seule démarche mène à l'obtention d'un premier emploi. Le jeune diplômé travaille habituellement sur plusieurs fronts

---

1. Nous avons identifié les auteurs des témoignages recueillis lors de nos entrevues en tenant compte de leur champ de formation et de l'année d'obtention du diplôme: Techniques infirmières (T.I.), Electrotechnique (Elec.), Techniques administratives (T.A.), Techniques de bureau (T.B.) et Technologie de l'estimation et de l'évaluation foncière (T.E.E.F.). Exemple: T.A. 82 signifie qu'il s'agit d'un(e) diplômé(e) en techniques administratives finissant(e) de 1982.

en même temps. Il mène alors des actions parallèles, gages à ses yeux d'un succès plus prometteur.

1.2.1 L'initiative personnelle assure le meilleur succès

1.2.1.1 On fait du porte à porte

Le diplômé, au sortir du cégep, obtient généralement son premier emploi grâce à son initiative: contacts personnels, envoi d'offres de service, de curriculum vitae. Il peut souvent compter sur l'assistance de parents, d'amis, de professeurs ou des centres d'emplois.

Nous pourrions décrire ainsi la démarche-type du finissant en recherche d'emploi.

Vers la fin de ses études, le diplômé inventorie le marché de l'emploi en consultant les listes d'employeurs potentiels; ces listes sont habituellement disponibles au cégep même. A partir de celles-ci, il fait les premiers contacts. Le plus souvent, le technicien se présente sur place, sollicitant une rencontre avec le patron ou le directeur du personnel. Si certains confinent leurs recherches à Drummondville,

> "Tout d'abord, j'ai commencé à envoyer mon c.v. un peu partout à Drummondville, là où je où je pensais avoir une chance d'être recrutée dans mon domaine (...). Puis j'ai terminé mon cours. Je n'avais pas de nouvelles. Alors, j'ai pris mon c.v. et je suis allée rencontrer les firmes de comptables. Mais pour le moment, elles ont toutes dit qu'elles étaient complètes". (T.A. 83)

d'autres n'hésitent pas à aller voir à l'extérieur.

> "J'ai commencé avant de finir mon DEC. J'ai cherché auprès de quelques entreprises de la région, mais sans succès. Avec mon ami, je suis allée voir à Sherbrooke, à Bromont et à Montréal. Nous avons visité 80 endroits en trois semaines. On demandait à la réceptionniste pour voir le responsable de l'emploi; dans 95% du temps, il n'était pas disponible. On laissait alors notre curiculum vitae. On nous disait: on va te rappeler. Si on rencontrait le responsable, ça ne donnait pas plus

(...). J'ai agi ainsi jusqu'au milieu d'août. Je rappelais les entreprises". (Elec. 84)

"Je regardais les journaux, les offres d'emploi. Je me rendais régulièrement aux centres d'emploi (...). Mais la plus grosse partie de ma recherche ç'a été de me rendre à différents endroits pour offrir mes services: du porte à porte (...). A ce moment-là, dans les journaux, il n'y avait pas une grosse sélection d'offres d'emplois (...). J'avais un guide de la région de Drummondville que je m'étais procuré au cégep (...). A part de ça, j'ai vérifié dans le bottin téléphonique; je prenais les pages jaunes; j'y allais par secteur (...). A chaque endroit, je me présentais avec mon c.v., une lettre de présentation, mon diplôme avec mon relevé de notes et puis j'offrais mes services". (T.A. 82)

1.2.1.2 On offre ses services par voie postale

D'autres ont préféré la voie postale au porte à porte. Certains y vont au hasard.

"Quand je suis sortie du Cégep, j'ai pris un temps pour me reposer et j'ai envoyé une trentaine de c.v. surtout dans les banques, les caisses, les compagnies d'assurance. Le cégep a fourni une liste des entreprises de Drummondville. J'ai choisi au hasard parmi la liste". (T.B. 84)

D'autres, davantage sélectifs, ne dispersent pas leurs efforts n'importe où.

"Une semaine avant la fin de mes études, j'ai envoyé une cinquantaine de c.v. à toutes les compagnies possibles à Drummondville. J'ai pris la liste à partir du document publié par l'Olympiade industrielle (...). A l'intérieur de la liste, j'ai choisi les compagnies qui me disaient quelque chose à prime abord, qui avaient une certaine grosseur. Une petite de quatre ou cinq employés, c'était trop petit (...). Souvent, elles ne sont pas très intéressées à améliorer leur comptabilité (...). J'ai posté les c.v. et je n'ai pas fait de rappel." (T.A. 81)

Bref, le diplômé s'en remet avant tout à lui-même dans sa quête d'emploi.

1.2.1.3 Le rôle des centres d'emploi

Bon nombre de diplômés associent leurs démarches personnelles avec celles des centres d'emploi. Ils désirent ainsi élargir l'éventail des possiblités de trouver un emploi.

> "Je suis allée souvent aux centres de main d'oeuvre, presque toutes les semaines (...). Je suis allée porter mon curriculum vitae partout. J'avais pris le nom des entreprises de 5 employés et plus à l'Hôtel de ville: j'ai commencé par les plus grosses". (T.A. 84)

Il faut souligner que même si les centres d'emploi offrent une bonne collaboration, c'est encore l'initiative personnelle qui demeure le meilleur gage de succès.

1.2.1.4 On utilise d'autres voies

Quelques diplômés ont préféré utiliser d'autres voies. Au lieu d'aller offrir leurs services, ils ont procédé à l'inverse en répondant aux offres d'emplois annoncées dans les journaux.

> "A partir de La Presse et de d'autres journaux, je prenais tous les postes où on demandait un technicien en administration. J'appliquais, même si on demandait de l'expérience". (T.A. 82)

Plusieurs ont tiré profit des différents programmes gouvernementaux de création d'emploi. Cependant, dans ce cas, si une minorité a pu conserver le poste de travail ainsi obtenu au-delà de la durée de la période de subvention, la plupart ont dû chercher ailleurs, une fois ce temps écoulé. On recourt alors aux bons d'emploi ou à des relations.

> "Comme j'ai fini en mai 1983, c'était la période de récession; c'était aussi la période des bons d'emplois (...). Si tu étais admissible, le bon d'emploi te donnait une chance de travailler pendant 20 semaines". (.T.A 83)

> "Le premier emploi à été obtenu grâce à un projet fédéral dans un centre de loisirs, pour 40 semaines. J'ai eu ce projet grâce à des contacts personnels -

c'était un ami qui était directeur du projet". (T.A. 82)

1.2.2 Certains diplômés ont eu moins de démarches à mener

Le cheminement à parcourir dans la quête d'un premier emploi n'a pas exigé de tous les diplômés autant d'efforts et d'imagination. Un bon nombre ont trouvé devant eux une voie plus aisée à parcourir.

1.2.2.1 Des relations facilitantes

Des relations ont souvent contribué à ouvrir la porte du premier emploi. Tantôt ce sont des professeurs;

"Un professeur du département m'a dit d'aller passer une entrevue, suite à un appel téléphonique d'un employeur. Le professeur a pris tous les engagements". (T.B. 83)

"Je n'ai eu rien à faire. C'est un professeur associé dans une entreprise qui m'a dit d'aller passer une entrevue pour sa firme. Je suis allée et j'ai été acceptée". (T.A. 83)

Tantôt ce sont des amis.

"Un contact personnel. Je connaissais très bien un ami dont la soeur travaillait dans une caisse populaire. Elle engageait le monde. Il y avait un poste". (T.A. 82)

"On m'a appelé pour me demander si j'étais disponible pour travailler, tout simplement. Michel (le patron) me connaissait (...). Ca été aussi simple que ça". (T.E.E.F. 81)

Quelques diplômés, dès leur inscription au cégep, avaient décidé de travailler dans l'entreprise de leurs parents. Aussi, n'ont-ils eu pratiquement aucune démarche à mener.

"Avant de commencer ma technique administrative, j'avais l'intention de travailler pour mon père. Je

n'ai pas eu à consulter une liste d'employeurs, même si j'ai déjà pensé aller travailler ailleurs". (T.A. 84)

1.2.2.2 Un travail d'été ou un stage trace la voie

Les diplômés, dans leur quasi totalité, ont occupé un emploi au cours de leurs études. Pour quelques-uns, ce fut la porte d'entrée de leur premier emploi permanent. Suite à une offre de leur patron d'alors, ils n'ont eu qu'à poursuivre dans la même voie.

"C'a été facile. J'ai commencé à 17 ans là-bas. J'ai eu le temps de faire toutes mes études. On m'attendait (...). Je n'ai pas eu à envoyer des demandes d'emploi ailleurs. Je savais que j'avais un emploi assuré". (T.A. 82)

"Ca n'a pas été difficile. Je travaillais à la commission scolaire durant mes études. J'ai fini au mois de décembre et en janvier (...) la secrétaire est tombée malade. Je l'ai remplacée". (T.B. 83)

Beaucoup de diplômés ont effectué des stages en entreprise au cours de leurs études. Quelques-uns, parmi ces derniers, se sont vus alors proposer un emploi qu'ils ont accepté. C'est la seule démarche qu'ils ont eu à mener.

"J'ai fait un stage chez Bell Canada dans le cadre de mon cours. Après le stage, la compagnie a décidé de me garder". (T.B. 81)

"C'a d'abord commencé par un stage qui a duré un mois. Après, on m'a contacté pour m'offrir un emploi en estimation". (T.E.E.F. 84)

1.2.2.3 Des démarches très limitées

Quelques diplômés n'ont pratiquement pas eu de démarches à faire pour entrer la première fois sur le marché du travail. Plus chanceux que leurs confrères, ils ont accepté, après une entrevue, un emploi proposé par des entreprises venues au cégep requérir leurs services, un peu avant la fin de leurs études.

"La communauté urbaine de Montréal a fait une offre d'emploi pour recruter plusieurs techniciens en

> évaluation foncière. J'ai fait application. Presque tous les diplômés ont été acceptés pour un contrat de quatre mois (...). J'avais répondu à une annonce parue au cégep (...). Nous n'avons pas passé de vraie entrevue". (T.E.E.F. 82)

> "L'hôpital de Joliette nous avait fait une offre à toutes les étudiantes-infirmières. Face à cela, l'hôpital Sainte-Croix nous a convoquées et nous a fait remplir des demandes d'emplois". (T.I. 85)

1.3 Le curriculum vitae

Tous les répondants aux entrevues, sauf de rares exceptions, ont bâti un curriculum vitae. La plupart l'ont utilisé dans leurs démarches de recherche d'emploi. Dans la quasi totalité des cas, il a été préparé avec l'aide de supports disponibles au cégep même.

Plusieurs l'ont élaboré à partir de modèles fournis par les professeurs, soit d'une façon formelle dans le cadre d'un cours,

> "Dans un cours, on nous disait comment préparer un curriculum. On nous montrait quoi dire parce que l'employeur ne lit pas nécessairement tout ce que tu écris. Je l'avais préparé selon la façon dont on nous l'avait apprise au cours. En finissant mon cours, mon c.v. était prêt". (T.A. 82)

soit à travers une recherche guidée plus personnelle.

> "J'avais travaillé longtemps dessus. Je m'étais guidé sur les livres qu'on nous avait donnés au cégep. Dans le cadre d'un cours, une professeure nous a montré comment préparer le curriculum vitae. Elle les a vérifiés pour voir si c'était bien complet. J'y avais ajouté une lettre de présentation". (T.A. 85)

D'autres se sont inspirés d'un guide mis à la disposition des étudiants par le bureau de placement du Cégep.

> "J'avais suivi un cours au bureau de l'assurance-chômage, offert par le cégep, je crois.

C'est le cégep qui nous avait envoyés là. Il nous avait donné un petit livret notant les points les meilleurs et les points les moins bons. A partir de ce guide-là, j'ai bâti mon curriculum vitae. Je pense bien qu'il était pas mal complet à l'époque". (T.A. 83)

D'autres ont voulu donner une touche plus personnelle à leur c.v. Pour ajouter aux informations fournies par les professeurs ou par le centre d'emploi, ils ont consulté des documents de référence disponibles à la bibliothèque du cégep.

"J'ai lu le livre "Comment se trouver un emploi en trois minutes". J'ai connu ce livre quand je travaillais à la coop du cégep. Ca m'a beaucoup aidé. Il y a aussi le cours donné par le centre d'emploi du cégep. Mais c'est surtout mon initiative personnelle". (T.A. 81)

Enfin, quelques-uns ont eu recours à l'expertise d'un parent, d'un ami.

"Je l'ai préparé avec soin, selon les recommandations d'une personne qui avait déjà fait passer des entrevues. J'ai insisté sur mes points forts: bon dossier scolaire, expériences de travail. Je l'ai envoyé à plusieurs employeurs potentiels". (T.E.E.F. 81)

"A l'aide de diverses brochures que j'ai prises ici et là, je l'ai bâti avec rigueur. Mon père m'a aussi aidé. Il s'y connaissait". (T.A. 83)

1.4 Les entrevues

Etape quasi essentielle pour l'obtention d'un premier emploi: l'entrevue. Pratiquement personne, parmi nos répondants, n'a échappé à cette contrainte. Et plus d'un a dû en subir plusieurs.

Les quelques rares diplômés qui ont contourné cette règle le doivent à un stage, à un emploi d'été ou encore à une intégration dans l'entreprise familiale.

1.4.1 La préparation

1.4.1.1 La plupart des diplômés ont peu préparé leurs entrevues

Dans une très forte proportion, les diplômés interviewés n'ont, à vrai dire, pas ou peu préparé leurs entrevues. Plusieurs raisons justifient une telle attitude.

Plusieurs ne le jugeaient pas nécessaire. Ils venaient tout juste de terminer leurs études et ils se sentaient suffisamment prêts à affronter le marché du travail sans autre préparation.

> "J'ai passé une seule entrevue (...). Je ne m'étais pas préparée. Je me suis dit: j'ai des choses à dire; ils m'accepteront telle que je suis. Je m'en vais là pour dire la vérité". (T. I. 82)

D'autres ne savaient pas à quoi s'attendre:

> "Je me suis peu préparée. Je ne sais pas comment j'aurais pu me préparer, ne sachant pas sur quoi on allait m'interroger". (T.I. 85)

ou encore, ils n'en ont pas eu le temps ou ils connaissaient déjà bien l'entreprise où ils postulaient un emploi.

> "Je connaissais le magasin (...). Je m'étais rendu sur les lieux pour voir ce que c'était (...). Qu'est-ce que c'était, l'entrevue, je ne le savais pas du tout". (T.A. 84)

Quelques-uns ont délibérément évité toute préparation formelle.

> "J'y pensais le moins possible. La première, je n'ai pas eu le temps de m'énerver. J'avais confiance en moi. Je ne voulais pas m'énerver". (T.B. 83)

> "Je ne me préparais pas, pour ne pas m'énerver". (T.E.E.F. 82)

1.4.1.2 Un bon nombre s'y sont préparés

Tout de même, certains diplômés ont investi du temps dans la préparation de leurs entrevues. Plusieurs étudiants, dans le cadre de leurs cours, ont pu vivre des simulations d'entrevue avec de vrais employeurs. On enregistrait alors sur bande vidéo leur déroulement. Par la suite, chacun pouvait évaluer sa performance et corriger les erreurs commises à la lumière des remarques formulées par les professeurs et par les compagnons d'études.

> "Les professeurs nous avaient appris à répondre à des questions en simulant des entrevues sur vidéo; on a vu nos défauts. Cette simulation nous avait bien préparés et ça s'est déroulé à peu près comme dans l'entrevue simulée". (T.B. 81)

Des diplômés se sont préparés d'une façon plus immédiate et formelle. Ils ont revisé leurs notes et pris des informations sur l'entreprise où ils allaient postuler.

> "Je revisais les notes de cours selon la demande d'emploi. Je me préparais un genre de questionnaire sur ce que je m'attendais qu'ils me posent". (T.E.E.F. 84)

Ils ont consulté des guides, des revues spécialisées,

> "Oui, je me préparais. J'avais suivi un cours au Cégep (...) offert par le bureau de placement. On nous avait donné un guide (...). J'avais des notes que j'ai relues. Ca été ma préparation à l'entrevue (...). On nous avait aussi remis, à la fin de nos études, un modèle avec des questions qui pouvaient nous être posées. Je me suis préparée comme ça en lisant les questions, et en essayant de préparer les réponses". (T.A. 82)

ou ont eu recours à l'expertise de parents, d'amis.

> "J'ai revu mes notes. J'ai relu ce que je pensais qu'on me demanderait. Aussi, mes frères plus expérimentés m'ont aidé à préparer l'entrevue". (T.I. 84)

1.4.2 Un déroulement satisfaisant

D'un commun accord, les répondants s'estiment satisfaits du déroulement des entrevues, même si certains moments ont parfois été vécus avec nervosité, inconfort, voire avec un stress.

Tout de même, les expériences, mêmes heureuses, diffèrent d'un diplômé à l'autre, le tout étant fonction du comportement de l'interviewé et de ses acquis, du type d'entrevue et de l'attitude des personnes qui mènent les interviews. Certaines sont longues, d'autres brèves; certaines faciles, d'autres compliquées. Tantôt les entrevues portent davantage sur les questions théoriques; tantôt elles privilégient la pratique.

1.4.2.1 Des expériences heureuses

Pour la majorité des diplômés, les entrevues ne sont pas perçues comme des expériences traumatisantes. D'abord, dans plusieurs cas, les questions posées n'étaient pas compliquées. Ou encore, l'employeur éventuel donnait davantage d'informations sur son entreprise qu'il n'en requérait du diplômé.

> "Ils m'ont demandé si j'étais capable de remplir le poste qu'ils m'offraient. Il n'y a vraiment pas eu de problèmes". (T.A. 82)

> "La seconde entrevue fut très facile: dix minutes. J'ai répondu à des questions faciles. Ce qui intéressait mon employeur, c'était mon bon d'emploi, rien d'autre". (T.A. 82)

Habituellement, les entrevues se sont déroulées comme les avaient imaginées les diplômés.

> "C'était pas mal comme je l'avais pensé. Toute mes entrevues se sont déroulées à peu près de la même façon, sauf celle à l'Hydro-Québec". (T.B. 81)

Ou encore, l'assurance d'obtenir l'emploi ou bien la connaissance du milieu où elles se sont déroulées ont souvent joué un rôle facilitant.

> "Ce fut calme. On me connaissait à l'avance et on

savait ce que je pouvais faire. Ca s'est déroulé sans nervosité, à peu près comme prévu. On avait besoin de quelqu'un et j'étais le seul candidat. On m'a posé une série de questions et je disais oui ou non". (T.E.E.F. 84)

Habituellement, les diplômés ne vivent pas de la même façon chacune de leurs entrevues. L'expérience aidant, ils arrivent plus confiants à une deuxième ou à une troisième, par exemple.

"J'ai vécu l'autre entrevue avec beaucoup plus de calme. Ils étaient beaucoup plus terre à terre, moins théoriques (...). C'était des questions pratiques, pas des questions hypothétiques avec des peut-être (...). Elles faisaient plus référence à des connaissances". (T.E.E.F. 83)

1.4.2.2 Des expériences parfois stressantes

Toutes les entrevues n'ont pas toujours connu des déroulements aussi heureux. Certaines ont même marqué profondément les candidats à un emploi. Quelques diplômés ont vécu des expériences inconfortables, paralysantes, stressantes. Ils se sont alors sentis mal à l'aise et insatisfaits de leurs performances. Plusieurs avaient mal jugé la situation.

"Assez bien, sauf à certaines usines. C'était effrayant. Il fallait que tu sois vraiment bilingue; transcrire une lettre de l'anglais au français, du français à l'anglais, sans dictionnaire; j'ai failli partir. On était trop "boosté", avec un paquet de questions, pour un salaire de 4,50$ de l'heure". (T.B. 83)

"La première fut très difficile. Je ne m'y attendais pas du tout. C'était long, deux heures. On m'a posé toutes sortes de questions. On a commencé en français, puis continué en anglais. Je n'ai pas réussi, n'étant pas préparé à ce genre". (T.A. 82)

D'autres ont vécu des situations moins marquantes. Tout de même, la plupart des répondants ont exprimé avoir éprouvé une certaine nervosité, un certain stress.

"C'a bien été. J'étais nerveuse. Quand on me posait

des questions et que je n'étais pas sûre, je ne répondais pas tout de suite. Je leur demandais de spécifier ce qu'ils voulaient savoir". (T.B. 82)

"J'ai passé plusieurs entrevues (...). Sur le coup, je figeais un peu". (T.A. 85)

1.4.3 La mise en valeur

1.4.3.1 La confiance en soi: meilleure garantie de succès

Au cours de ces entrevues, la plupart des diplômés ont dû mettre en valeur leur potentiel. La confiance en soi est alors perçue par la majorité comme la première qualité à mettre en évidence quand on veut s'assurer un succès. Et l'expression de cette confiance prend différentes colorations. On répond, sans hésitation et avec assurance.

"Oui, je me suis bien vendue. Ils disent toujours de "booster" les affaires. Je pense que j'ai mis le paquet (...). Je me suis dit si j'hésite, on va penser que je vais hésiter dans d'autres choses. Tu réponds sûre de toi. Tu réponds tout de suite, du mieux que tu peux, dans des termes assez explicites". (T.I. 83)

"C'est important d'avoir une assurance, d'être sûre de ce que tu avances. Si je n'étais pas sûre, je n'avançais rien. On a le droit de ne pas savoir quelque chose". (T.I. 85)

"Il faut avoir l'air d'une personne sûre d'elle-même, même si on est jeune et sans expérience. Il faut dire que tu es capable, que j'avais un bon dossier scolaire, que j'avais suivi un bon cours (...). Il fallait montrer qu'on avait quelque chose de différent des autres pour retenir l'attention des employeurs". (T.B. 81)

On mise sur une bonne prestance, appuyée sur la confiance en soi et sur une bonne présentation, tout en demeurant à l'intérieur de ses capacités réelles.

"C'est sûr qu'à ce moment là, quand tu arrives pour les entrevues, c'est important d'arriver avec une tenue vestimentaire en fonction du genre d'emploi que

> tu vas postuler. Si tu arrives là et que c'est pour un poste de direction et que tu es en jeans, ça ne marchera pas. A ce moment-là c'est important d'arriver avec une prestance et sûre de toi. Si tu es déjà hésitante en partant, ils vont dire quand elle aura à prendre une décision, elle va hésiter et puis ça ne fonctionnera pas. Je pense que c'est important aussi de rester soi-même parce que si tu essaies de créer une image que tu n'as pas, tu vas arriver en entrevue et ça passera pas". (T.A. 84)

On met en évidence sa personnalité.

> "Lorsque je suis entrée d'abord, j'ai essayé d'être polie; c'était mon point de départ. J'ai pas essayé de m'imposer, malgré que j'ai essayé d'être ferme dans mes réponses. J'ai voulu lui montrer que j'étais une personne avec du caractère, sans trop insister sur le fait. Mais j'ai vraiment essayé de soigner ma personnalité". (T.A. 83)

Il faut miser sur une confiance en soi, certes, mais en même temps conserver une certaine réserve.

> "Il faut être bien habillée; l'employeur va choisir la personne bien mise de préférence. Je montrais que j'étais capable de le faire. Il faut pas en mettre trop non plus; montrer ses valeurs sans trop se vanter; tu n'es pas patron (...). Si tu contes des "menteries", après ils attendent plus de toi". (T.A. 84)

1.4.3.2 On met aussi en évidence d'autres qualités

Si la majorité des répondants a mis en valeur la confiance, une bonne personnalité, d'autres ont plutôt privilégié leur sens du travail, du devoir,

> "J'essayais de vendre l'image d'une personne qui était travaillante, honnête, ponctuelle, qui voulait travailler, qui voulait donner du temps pour eux". (T.A. 83)

ou leurs compétences techniques, leurs expériences, ou encore une malléabilité qui viendrait palier un manque d'expérience.

"Je suis capable autant qu'une autre. Je sors de l'école, donc vous pourrez me former comme vous voulez. Comme je n'avais pas d'expérience, j'ai cherché à compenser en parlant d'une malléabilité. Mes frères m'avaient fait penser à cela". (T.I. 84)

Quelques-uns ont davantage insisté sur leur dossier scolaire.

"J'avais un bon dossier scolaire. Je m'étais bien débrouillée durant mes cours. J'avais l'expérience des stages. J'étais confiante et disais être capable de faire le travail". (T.I. 85)

"J'étais un étudiant brillant, avec de bons résultats scolaires. C'est surtout ça que j'ai mis de l'avant dans mes entrevues". (T.E.E.F. 82)

Quelques-uns ont même agi avec une certaine témérité. L'important était de mettre les pieds dans la boite. Aussi n'ont-ils pas hésité à affirmer un niveau de connaissances supérieur à la réalité. Comme résultat, une fois en emploi, ils ont vécu des situations pénibles, éprouvant des difficultés à concilier leurs avancés et leurs réelles compétences.

1.4.3.3 Il n'a pas toujours été nécessaire de se mettre en valeur

Environ le quart des répondants n'ont pas eu besoin, à vrai dire, de mettre en valeur leurs potentialités. Soit que ce ne fut pas nécessaire, le poste de travail étant assuré à l'avance,

"Je n'ai pas eu le temps de me mettre en valeur; je n'ai pas eu la chance de le faire: c'était quasiment gagné d'avance". (T.A. 82)

soit qu'ils n'ont eu qu'à tenir un rôle plutôt passif lors des entrevues, répondant simplement aux questions posées par les interviewers. D'autres, enfin, n'ont tout simplement pas vécu d'entrevues.

1.5 Les résutats des démarches

Succès et échecs jalonnent le chemin de l'insertion professionnelle au premier emploi. De quoi relèvent-ils?

1.5.1 Le succès

1.5.1.1 Une grande confiance en soi

Le jeune diplômé attribue avant tout ses succès à la façon dont il a su mettre en valeur ses qualités, notamment sa confiance en lui, sa débrouillardise, ou encore sa personnalité,

> "J'ai été retenu à cause de ma débrouillardise. L'employeur ne demande pas seulement la technique. On veut quelqu'un qui agit rapidement, sans poser cinquante questions". (Elec 84)

> "Une personnalité assez forte. J'ai confiance en moi. Or, un des problèmes des diplômés, c'est leur manque de confiance. Il faut être positif, surtout dans ses réponses. Si tu dis une réponse négative, il faut que tu l'appuies par quelque chose de positif". (T.A. 82)

sa vivacité, ses expériences en emploi d'été.

> "La confiance en moi. J'avais des réponses vives, sans hésitation (...). Aussi, durant mes années antérieures, j'ai travaillé sur une ferme. J'ai toujours travaillé l'été. J'ai joué au hockey. Je disais que j'étais débrouillard, ayant perdu ma mère à cinq ans (...). Je suis autonome". (T.E.E.F. 84)

> "Le succès: la franchise et la confiance en soi. Si tu arrives en sachant ce que tu peux faire, ça aide beaucoup. Mon bulletin scolaire, je le montrais le moins possible, l'employeur ne le demande pas". (T.A. 84)

1.5.1.2 Savoir se mettre en valeur

La présentation semble avoir aussi contribué aux succès, appuyée sur une grande disponibilité et sur une bonne projection de soi.

"J'attribue mon succès au fait que j'étais disponible. Mon habillement et ma compétence ont aussi joué". (T.E.E.F. 85)

"J'ai su bien me vendre; j'ai su me montrer intéressé, ne refusant jamais les conditions de l'employeur (...). Je n'ai pas eu peur de me dépasser". (T.E.E.F. 82)

1.5.1.3 Le dossier scolaire joue aussi un rôle

Pour un plus petit nombre, le succès tient au dossier scolaire associé à d'autres compétences, quoique celui-ci semble peu intervenir dans les décisions de la majorité des employeurs.

"Essentiellement à cause de mon dossier scolaire. Le prof qui m'a recommandée me connaissait. Aussi, ma grande confiance en moi, ma disponibilité, ma présentation". (T.A. 83)

"On s'est basé sur les cours que j'avais suivis. On voulait introduire une nouvelle façon de fonctionner et je cadrais dans ça. Aussi, mon bon dossier scolaire et la façon de me présenter ont joué sûrement". (T.I. 85)

En somme, le diplômé s'attribue habituellement le mérite de ses succès. Certains y voient tout de même des causes extérieures.

1.5.1.4 Il y a aussi des causes extérieures

Si la grande majorité impute ses succès à ses compétences, d'autres y décèlent des éléments facilitants extérieurs à eux. Il y voient alors un ensemble de circonstances favorables, sans causes apparentes. Ils se sont retrouvés au bon endroit, au bon moment. Ils ont tout simplement joué de chance.

"J'étais le type de gars que la compagnie cherchait". (Elec 84)

"On avait besoin de beaucoup de monde et j'étais disponible". (T.I. 85)

Ils ont pu compter sur des relations,

"Il connaissait ma mère, il savait comment j'étais". (T.B. 84)

ou encore sur leur admissibilité à des programmes gouvernementaux d'aide à l'emploi.

"Ca ne dépend pas du tout de moi. C'est uniquement à cause de mon bon d'emploi". (T.A. 82)

"Je suis allée passer une entrevue où on demandait quelqu'un qui avait un bon d'emploi". (T.A. 82)

1.5.2 Les échecs

Plusieurs causes expliquent les échecs vécus par les diplômés en recherche d'emploi. Mais, dans la grande majorité des cas, les répondants voient ces dernières comme extérieures à eux, comme non reliées directement à leur façon d'être, ou d'agir.

1.5.2.1 Une formation académique pas toujours adéquate

Souvent on tient responsable de ses échecs une mauvaise préparation académique: lacunes au plan des connaissances générales, des qualifications techniques, inadéquation entre la formation scolaire et les attentes du marché de l'emploi.

"Je ne savais pas utiliser le traitement de texte et j'avais des faiblesses au niveau de la connaissance de l'anglais". (T.B. 82)

Plusieurs jugent que les cours manquaient d'approfondissement. Les professeurs insistaient davantage sur la théorie que sur la pratique.

"C'est sûr que quand l'entrepreneur nous regardait, puis qu'il nous amenait un plan et qu'on regardait, (...) on se disait (...) j'espère qu'il ne sait pas toutes les inquiétudes que j'ai intérieurement. Tu sens que t'es pas sûr (...). Comment veux-tu qu'on soit sûr de soi, si on se rend compte que les

connaissances sont très, très plafonnées"? (T.E.E.F. 81)

1.5.2.2 Un environnement non favorable

Souvent, les répondants attribuent une partie des échecs vécus à un manque d'expérience de travail.

"Mes échecs, je les attribue à mon manque d'expérience dans un travail permanent, surtout au plan des relations de travail". (T.E.E.F. 85)

Tantôt, on incrimine un employeur éventuel peu intéressé à vraiment embaucher un diplômé, ou encore une incompatibilité de caractère.

"Un manque d'affinité. Certains visages ne nous reviennent pas; c'est normal. Il y avait peut-être ça. Mais surtout, c'est mon manque d'expérience". (T.B. 81)

"C'était ma première entrevue. J'ai eu l'impression qu'il n'était pas intéressé à engager. Il voulait voir le marché, voir ce qui était disponible. C'étaient des "cochons". Personne n'a été engagé". (T.A. 81)

Tantôt l'échec relève d'un marché du travail trop rétréci ou de la forte compétition entre les chercheurs d'emplois.

"J'imagine qu'à ce moment-là, il y avait plusieurs faillites, donc qu'il y avait plusieurs personnes compétentes qui étaient à la recherche d'un emploi, qui avaient de l'expérience et qui se trouvaient sans emploi". (T.A. 82)

1.5.2.3 Les diplômés se tiennent aussi responsables

Quelques répondants se tiennent tout de même les premiers responsables de leurs échecs. Soit qu'ils ne cherchent vraiment pas assez ou qu'ils manquent de motivation.

"Peut-être que je ne voulais pas assez l'emploi. Je ne me vendais pas autant; je ne me sentais pas aussi

à l'aise. C'était pas ce que je voulais". (T.B. 83)

Ils ne se sont pas suffisamment préparés à l'entrevue, d'où hésitations, manque de spontanéité, nervosité qui font perdre une partie des moyens.

"J'y avais mis le paquet: cravate, complet, porte-documents. Peut-être que je leur ai fait peur (...). Aussi, j'avais hésité, je ne m'étais pas préparé. J'étais nerveux, je n'ai pas été spontané. Comme je manquais de confiance, je ne pouvais pas donner confiance". (T.E.E.F. 84)

Ou encore, ils manquaient tout simplement de compétence.

"C'était beaucoup trop compliqué pour moi. Je n'étais pas préparé à une telle entrevue". (T.A. 83)

1.5.3 Pour la majorité, des échecs sans conséquence

Si les échecs rencontrés paralysent pour un moment les diplômés en recherche d'emploi, ils n'handicapent pas pour autant toute initiative. Dans certains cas, ils agissent même comme stimulants. Et quand on éprouve un sentiment d'échec, une certaine dévalorisation, ça ne dure habituellement pas longtemps.

"La perte de mon premier emploi ne m'a pas influencé, car il y eut plusieurs personnes remerciées parmi les plus anciennes dans l'entreprise. Je ne me suis pas sentie dévalorisée, car une semaine avant, on m'avait proposé un cours à Montréal pour le perfectionnement". (T.A. 83)

"Je me disais ma chance est ailleurs (...). J'étais déçue de perdre l'emploi, mais pas dévalorisée". (T.B. 82)

On mise sur la chance à venir.

"Ca me décourageait peut-être un peu. Mais je me disais qu'un jour, ça y serait. Je trouvais injuste qu'on me dise que mon manque d'expérience me nuisait. Mais je ne me décourageais pas. Il faut dire que je n'ai pas attendu trop longtemps, soit un mois. Si ça avait duré plus longtemps, je me serais peut-être posé plus de questions". (T.B. 81)

On se dit que ça aurait pu être pire.

"On n'a pas de sentiment d'échec quand on arrive deuxième sur sept. C'est encourageant quand on sait que c'est seulement à cause de l'anglais". (T.A. 84)

Une minorité prend tout de même plus de temps à s'en remettre, ou est plus marquée par les échecs.

"Les échecs c'est sûr que ça enlève du "guts", de la confiance. J'sais pas. J'étais peut-être moins pressée de partir le matin pour aller donner mon nom". (T.A. 84)

"J'ai eu un échec lors de ma première entrevue. Ca m'a donné un sentiment d'échec. Je me suis questionné: étais-je le candidat qu'ils recherchaient ou ai-je mal vendu mon affaire? Peut-être les deux. Les autres, j'ai eu du succès". (Elec. 84)

L'échec entraîne parfois un questionnement, la révolte,

"J'ai toujours été un gagnant. Ca m'a un peu marqué, même si je ne désirais pas beaucoup l'emploi. J'ai été frustré. Mon meilleur chum a été sélectionné". (T.E.E.P. 84)

"Pour ce qui est de la firme comptable, ça m'avait vraiment révoltée au plus haut degré. Par contre, j'ai reviré la médaille de bord. Je me suis dit: je ne peux m'asseoir là-dessus toute ma vie (...). Ca m'a bien aidée parce que je suis sûre que le deuxième emploi que j'ai eu, si je l'ai eu, c'est grâce à ça". (T.A. 83)

voire le découragement.

"Non j'ai pas vécu les refus comme des échecs; mais j'ai vécu lourdement l'année et demie avant que ça débloque. Même qu'à un moment donné, j'ai failli tout lâcher; je me disais: bon je me suis réorientée dans un métier où je veux faire carrière. J'ai fait un choix que j'ai payé chèrement - retourner aux études avec trois enfants quand tu as 35 ans que tu es restée huit ans à la maison - faut le faire". (T.E.E.F. 81)

1.6 L'information sur les possiblités d'emplois

Au cours de nos entrevues, nous avons demandé aux répondants de qualifier le niveau des informations disponibles sur les possibilités d'emplois dans leur champ de formation. Les résultats compilés permettent de partager l'échantillon en deux groupes sensiblement d'égal poids.

1.6.1 Une moitié juge l'information insuffisante

Une moitié des répondants juge insuffisant le niveau des informations sur les possibilités d'emplois disponibles dans le champ de formation. Ces finissants affirment connaître peu l'état du marché du travail dans lequel ils vont mettre le pied. Ils auraient souhaité être mieux renseignés.

"Pas assez d'information. C'est sûr que j'aurais aimé qu'il y ait eu des rencontres au cégep vers la fin pour connaître les possibilités, ce qu'on pouvait faire dans les entreprises, dans les banques, dans les caisses. Dans les caisses, on ne peut pas donner notre nom comme technicienne en administration. Il y en a une personne, il paraît, qui fait ce travail-là. Mais c'est sûr qu'on peut travailler dans une caisse. Mais quoi demander? Personne ne nous a jamais informés de ce qu'on pouvait demander". (T.A. 84)

Certains portent même un jugement très sévère.

"Très insuffisant. Ca fait trois ar que j'ai fini et je me demande encore où est-ce que je pourrais aller travailler". (T.I. 82)

"Vraiment insuffisant. Je considère que je me suis fait emplir pendant tout mon DEC. On m'a dit: l'emploi, il n'y a pas de problèmes, il y en a, c'est pas dur à trouver. J'ai été très déçu (...). J'ai été mal informé". (T.E.E.P. 83)

1.6.2 Une information jugée adéquate pour l'autre moitié

L'autre moitié qualifie toutefois l'information disponible d'adéquate.

"Je pense que les profs nous avaient appris tout ce qu'il était possible de nous donner. A date, je ne me suis pas dit que j'avais manqué d'information, ou quoi que ce soit". (T.A. 83)

"Je dirais suffisant (...). Je savais où me diriger, quel genre d'emploi demander". (T.A. 82)

D'ailleurs, quelques répondants n'ont même pas cherché d'information sur les possibilités d'emploi dans leur secteur de formation. Ils savaient déjà où les menaient leurs études, où aller frapper pour obtenir un emploi.

"Je travaillais déjà dans le milieu infirmier. Je n'ai eu aucun renseignement du cégep. D'ailleurs, je n'en ai pas cherché, ayant eu un emploi facilement". (T.I. 85)

Une nuance s'impose toutefois. Habituellement, quand le diplômé réussit facilement à trouver un emploi, il reconnaît comme suffisante l'information reçue. Dans le cas contraire, il la perçoit inadéquate, déficiente. C'est un peu comme s'il tenait les agents de formation responsables d'une partie des difficultés rencontrées.

1.6.3 De multiples sources d'informations

Les sources d'informations touchant les possibilités d'emplois offertes aux techniciens diplômés sont multiples et variées. Si quelques finissants se débrouillent seuls dans leur quête de renseignements, la majorité requiert l'assistance d'agents de formation.

> "De moi même. Je connaissais le marché. Je savais où je voulais aller. Je lisais beaucoup et je connaissais le milieu comptable". (T.A. 81)

> "Mes démarches ont été personnelles: ni le cégep, ni les profs m'ont aidé. C'est ce que je trouvais un peu déplorable. Si on avait fait des stages, on aurait plus une idée d'ensemble; si chaque étudiant est dans un milieu différent, ça permet plus une connaissance de l'ensemble de la ville, des possibilités dans notre secteur. Ca donne aussi une expérience. C'est une question que je me suis souvent posée; pourquoi pas de stage? (T.A. 82)

Les premiers informateurs demeurent les professeurs, notamment ceux qui sont près du milieu des affaires, soit à titre d'associés dans une entreprise, soit comme membres d'associations socio-écononiques. Mais ils ne sont pas les seuls. Les diplômés glanent leurs informations un peu partout dans leur entourage immédiat, auprès des parents, d'amis.

> "Surtout les professeurs qui étaient dans le milieu des affaires. Aussi quelques conférenciers. Un peu le centre d'emploi. Quelques parents et amis". (T.A. 84)

> "Des amis et des parents qui me disaient d'aller voir à telle ou telle place. Je n'ai jamais fait affaire avec le centre d'emploi du cégep". (T.B. 82)

D'autres recourent davantage aux différents centres d'emploi.

CONCLUSION

La plupart des diplômés vivent des cheminements particuliers dans la quête de leur premier emploi; la situation personnelle, les ambitions de chacun, associées à des éléments conjoncturels sont autant de facteurs qui expliquent les différents parcours. Tout de même, un même fil conducteur en a orienté plus d'un.

Le diplômé, à sa sortie du réseau éducatif, scrute le marché du travail dans lequel il doit bientôt s'engager. Il essaie à ce moment de saisir la façon la plus efficace d'y mettre le pied. L'initiative personnelle lui apparaît alors comme garante du meilleur succès. Muni de son diplôme, d'un curriculum vitae, appuyé sur ses compétences, il part en recherche active d'emploi. Il prend contact avec des employeurs potentiels, sollicitant des entrevues.

Les diplômés mènent de front plusieurs démarches personnelles. Mais pour augmenter leurs chances de succès, la plupart recourent aux centres d'emploi, encore que ces derniers soient perçus comme plus ou moins efficaces. Tout de même, ils constituent le tremplin essentiel pour l'admissibilité aux différents programmes gouvernementaux de création d'emplois.

Les parcours menant au premier emploi sont individuels. Si certains diplômés doivent multiplier les démarches, d'autres trouvent devant eux des perspectives facilitantes. Des relations (parents, amis, professeurs...) tracent souvent la voie. D'autres empruntent la porte d'entrée ouverte par un stage ou par un emploi d'été, ou encore se voient tout simplement offrir un emploi par des entreprises venues requérir leurs services.

La quasi totalité des finissants a rédigé un curriculum vitae. Des modèles, glanés dans différentes publications spécialisées, le recours à des parents, à des amis, le concours des professeurs constituent autant de points d'ancrage facilitants.

Sauf rares exceptions, tout diplômé doit franchir l'étape essentielle de l'entrevue avant d'accéder à un premier emploi. Si plusieurs, confiants dans leurs compétences ou incertains des questions qui seront posées par les interviewers, se présentent à l'entrevue souvent sans préparation, d'autres prennent le temps de planifier leurs entrevues. Ils consultent des revues spécialisées et réfèrent aux expériences vécues par les parents, par les amis ou à l'expertise des professeurs.

D'un commun accord, tant les diplômés qui se préparent que ceux qui ne le font pas s'estiment généralement satisfaits du déroulement des entrevues. Cette expérience, quoique souvent teintée de malaises, d'insatisfactions et même de stress, est tout de même jugée comme faisant partie intégrante du processus d'accession à un emploi.

Confronté à un comité de sélection, le diplômé est souvent appelé à mettre en valeur ses potentialités. La confiance en soi arrive alors en tête de liste des qualités sur lesquelles il faut miser. Viennent s'y greffer une personnalité décidée, une présentation soignée, le sens du devoir, les compétences techniques, le dossier scolaire.

Le passage du cégep au monde du travail est jalonné de succès; il l'est aussi d'échecs. Le diplômé fait avant tout reposer les succès sur ses qualités propres. Il a su, grâce à son dynamisme, à sa personnalité, à ses expériences, à ses acquis académiques mettre en valeur ses atouts. Mais il y reconnaît aussi des circonstances facilitantes comme de bonnes relations ou tout simplement la chance.

On attribue les échecs aux déficiences de la formation collégiale, à une conjoncture non favorable, mais aussi à ses propres comportements.

Bien entendu, les échecs atténuent les dynamismes. Mais ça ne dure habituellement qu'un moment. Et, en peu de temps, le diplômé reprend le collier et va frapper à d'autres portes.

Une moitié des répondants s'estiment satisfaits du niveau des informations véhiculées sur les possibilités d'emploi dans leur secteur de formation. Auquel cas, ils ont généralement trouvé un travail sans trop de peine. A l'opposé, l'autre moitié porte un jugement plus sévère sur l'information disponible au cégep; elle est perçue comme déficiente, et les agents de formation en sont tenus comme les premiers responsables.

CHAPITRE II

LE PREMIER EMPLOI

Nous venons d'analyser, dans le chapitre précédent, les divers parcours empruntés par les diplômés dans leurs démarches en vue d'accéder à leur premier emploi. Ils ont aussi, par leurs réponses, porté un jugement sur les différentes actions menées dans le cadre de ce processus.

Ils sont maintenant impliqués dans ce premier emploi. Mais comment l'ont-ils intégré? Par quelles voies? Quelle place ont tenu les différentes motivations ou aspirations? Les diplômés ont-ils parcouru des cheminements individuels? Auquel cas, quels sont les éléments de distinction? Ou encore, peut-on regrouper les parcours à l'intérieur de voies parallèles?

Les données recueillies lors des entrevues rendent compte des perceptions des répondants concernant leur intégration à ce premier emploi. Ce chapitre en fait ressortir quelques-unes; il met en relief les différents vécus, en les singularisant et en les qualifiant. En même temps, il analyse le rôle des relations environnementales. Quels ont été les facteurs facilitants? Quels sont ceux qui n'ont pas aidé? Comment le finissant s'est-il impliqué? Le diplômé occupe-t-il encore ce premier emploi? Si oui, pour quelles raisons? Si non, pourquoi?

Telles sont les questions autour desquelles s'articule le présent chapitre. Les témoignages recueillis lors de nos interviews permettront d'y répondre.

2.1 Les principales caractéristiques du premier emploi

2.1.1 On commence au bas de l'échelle

Une constante rallie les diplômés: la quasi totalité intègre le marché du travail en commençant au bas de l'échelle. Et, dans l'ensemble, on accepte de bon gré une telle situation, à la condition d'entrevoir la possibilité de gravir les échelons. Autrement, le risque d'éprouver de l'ennui grandit.

Pour plusieurs, l'important c'est d'obtenir un premier emploi, même si ce dernier ne comble pas toutes les aspirations.

> "C'était assez bas dans la hiérarchie. L'emploi ne répondait pas beaucoup à mes aspirations et à ma formation. Au début c'était bien, mais après je m'ennuyais au travail." (T.E.E.F. 82)

> "Au pied de l'échelle, mais c'était normal. C'est important de commencer au pied de l'échelle". (T.B. 83)

Au dire de quelques répondants, un emploi de bas niveau correspond mieux à leurs compétences et à leurs aspirations.

> "Au bas de l'échelle, je voulais ça, car je veux être en contact avec les patients". (T.I. 85)

> "Au troisième niveau. J'accepte, car je ne voudrais pas de postes de cadre. Ca me permet d'être auprès des patients. On n'est pas préparé à occuper des postes de plus haut niveau. Il faudrait être entrainé". (T.I. 82)

2.1.2 On remplit toutes les tâches

Les caractéristiques du premier emploi occupé diffèrent souvent d'un diplômé à l'autre. Et le principal facteur de différenciation a surtout trait au programme de formation suivie. Ainsi, dans la quasi totalité des cas, l'infirmière nouvellement arrivée sur le marché du travail aura un emploi relié à son champ de formation. Ce sera toutefois un travail à temps partiel, sur appel. D'où l'obligation pour

elle d'être disponible 24 heures sur 24, et d'accepter de remplir diverses fonctions, dans différents départements.

C'est un peu différent pour les techniciens en estimation et en évaluation. S' ils travaillent à temps plein, c'est souvent dans le cadre d'un emploi contractuel ou de remplacement. D'où aucune sécurité d'emploi et nécessité d'une bonne mobilité.

> "Mon premier emploi a duré quatre mois. C'était un travail temporaire. C'est le risque de l'évaluation municipale". (T.E.E.F. 82)

D'autres ont occupé un emploi temporaire obtenu grâce à un projet gouvernemental. Une fois la subvention écoulée, ils ont dû chercher ailleurs.

> "Je travaillais comme comptable pour une petite entreprise. C'était bien, j'étais satisfait. Mais quand les 20 semaines ont été terminées, j'ai dû partir". (T.A. 82)

Si la plupart oeuvrent dans leur champ de formation, un bon nombre doit se satisfaire au début d'emplois déclassifiés,

> "Peu de secrétariat. J'étais en train de perdre ce que j'avais appris". (T.B. 84)

> "Dernier arrivé, j'ai dû faire toutes sortes de tâches; en gros, de l'expertise privée; aussi des tâches dans l'évaluation municipale". (T.E.E.F. 85)

pas toujours reliés au champ de compétences.

> "Au début, opérateur de machine; travail non directement relié à ma formation. Puis je suis devenu contrôleur de procédé. Ensuite, après un an, je travaillais dans le secteur de ma formation". (Elec. 84)

Quelques-uns dérogent toutefois à cette règle. Ils ont commencé à un niveau hiérarchique plus élevé.

"Il fallait que je fasse tout: secrétaire de direction, travail de bureau en général. J'étais secrétaire exécutive; assez haut niveau: niveau 2". (T.B. 82)

"Mon rang était celui de patron: assistant-gérant (...). Au début ça me satisfaisait. Aujourd'hui, un peu moins. Je ne quitte pas mon idée d'avoir ma propre entreprise, de gérer mon commerce". (T.A. 82)

2.2 L'intégration au premier emploi

2.2.1 Un vécu plutôt facile pour une moitié

Chaque répondant a vécu différemment l'intégration à son premier emploi. Pour une moitié, le passage du cégep au marché du travail s'est déroulé d'une façon plutôt harmonieuse, sans trop de heurts. L'adaptation, tant aux fonctions directement reliées au travail qu'à son environnement, se fit aisément.

"Ca été facile. J'étais confiante, je savais que j'étais capable, même si j'étais toute seule; mon patron était dans une autre bâtisse". (T.B. 82)

Il y a bien eu quelques moments d'inquiétude, mais avec le temps,

"La première journée, j'étais inquiète. Je me demandais si je serais capable de faire le travail. Quelle sera la réaction des autres employés? Je n'ai eu aucune difficulté dans la réalité; numéro un". (T.B. 83)

et avec une aide extérieure, ils furent aisément surmontés.

"Très bien. On m'a beaucoup aidé. C'a été mieux que j'avais prévu. Je pensais que j'aurais plus de difficulté à faire ma place". (T.I. 85)

Les diplômés imputent généralement un tel vécu à leur attitude générale. Ils ont accepté de commencer au pied de l'échelle, ne refusant aucun travail si simple et si monotone soit-il. Et c'est plus facile quand on ne s'était pas fait d'idée à l'avance.

Pour certains, c'est la connaissance déjà acquise du milieu de travail qui a rendu la transition facile. On y avait effectué un stage, ou on y avait travaillé durant ses études;

> "Assez facilement, car je suis passé de mon stage à mon travail, dans le même entreprise". (T.E.E.F. 85)
>
> "Je n'ai pas eu trop de difficultés à m'adapter à mon emploi, vu que je connaissais déjà un peu les rouages de l'entreprise. J'avais déjà travaillé pour cette firme". (T.E.E.F. 84)

ou encore on avait déjà fréquenté les lieux.

> "Je n'ai pas senti beaucoup de différence parce que c'est un centre de loisirs où j'allais souvent comme bénévole; je participais aux activités. A ce moment-la, je connaissais beaucoup le fonctionnement de ce centre. En rentrant, j'étais déjà à l'aise (...). Mon intégration s'est effectuée rapidement". (T.A. 83)

D'autres enfin imputent leur facilité d'intégration au fait de s'être retrouvés plusieurs diplômés du Cégep de Drummondville, en même temps, chez un même employeur. C'est particulièrement vrai en techniques infirmières et en T.E.E.F.

> "Pas de problèmes parce qu'on est rentré un bon groupe de diplômés ensemble, en même temps. On a formé un bureau avec les nouveaux arrivants. On travaillait tous ensemble. On était tous de Drummondville". (T.E.E.F. 82)

2.2.2 Des moments difficiles pour l'autre moitié

L'autre moitié a éprouvé plus de difficultés à intégrer son premier emploi, à tout le moins au début. C'est notamment le cas de plu-

sieurs infirmières diplômées. Mais elles ne sont pas les seules à avoir vécu des moments difficiles, voire stressants.

Les problèmes rencontrés relèvent avant tout de l'accueil reçu de l'organisation même du milieu de travail, des tâches à accomplir.

Plusieurs diplômés ont trouvé pénible l'accueil plutôt froid que leur ont réservé les employés déjà en place.

> "C'a été difficile, car les gens en place voyaient mal un jeune, venant juste de sortir du cégep, les dépasser (...). C'a bien été avec le patron au début, pour se gâcher par la suite". (Elec. 84)

> "J'ai travaillé là comme étudiant. J'étais même un leader syndical et j'ai changé de côté à la fin de mes études. En conséquence, les autres cadres, mes nouveaux partenaires, me voyaient d'un drôle d'air. Mes anciens compagnons de travail m'ont perçu comme un "stool" (...). Je les connaissais tous et je savais tout ce qu'ils pouvaient faire (...). Pendant un moment, je n'étais bien nulle part". (T.A. 82)

Pour certains, ce fut la difficulté d'accepter la façon de fonctionner de l'équipe en place.

> "J'avais de la difficulté à fonctionner avec l'équipe de soir. Je trouvais que c'était bien individuel. Pour moi, quand tu vas à l'hôpital, il faut qu'il y ait une équipe. On semblait dire: je m'arrange avec mes affaires et toi, tu es nouvelle, arranges-toi avec tes problèmes (...). Tu arrives avec tes idées du cégep, tu veux tout bien faire et personne ne veut t'aider. Quand tu poses des questions, tu vois bien que tu déranges". (T.I. 83)

D'autres tiennent le patron comme premier responsable de leurs difficultés d'intégration,

> "Au début, ça allait bien. Il y avait une personne qui s'en allait. Mais avant de partir, elle était là pour me montrer le travail à faire (...). C'était le patron, puis son épouse qui travaillaient dans le bureau avec moi. Elle était très accueillante. Au début, ça s'est bien passé. Mais par la suite, j'ai eu des difficultés... avec mon patron. Je

m'attendais pas à ce que son caractère soit de ce genre-là". (T.A. 82)

ou une réorganisation du bureau.

"Je me suis sentie bousculée car il y avait un retard à cause de l'arrivée d'un nouveau système informatique. J'en ai arraché un peu (...). On me considérait comme un peu jeune. On avait essayé des diplômés universitaires ou des gens avec expérience". (T.A. 83)

Plusieurs voient dans le genre de tâche à accomplir la cause immédiate de leurs problèmes d'intégration au premier emploi. C'est surtout le cas des techniciennes infirmières.

Les diplômés devaient assumer de trop grandes responsabilités,

"C'était difficile du côté nursing; trop de responsabilités. Je ne m'attendais pas à ça, puis c'était trop de travail (...). On manquait de personnel; avec tout le stress de la responsabilité, il ne faut pas que tu commettes d'erreurs". (T.I. 81)

ou accomplir une multitude de tâches, ou travailler selon des horaires variables, dans des milieux différents, avec de nouveaux personnels.

"Le climat, je trouvais ça dur (...). Bien des fois tu n'as pas le temps de t'attarder à chaque patient. Tu as des choses à faire. Tu aimerais mettre du temps, t'occuper d'eux. Mais tu es appelée ailleurs". (T.I. 83)

"Plutôt difficilement. Quand on m'a mise en charge du bureau, comme remplaçante, j'étais stressée, tendue. J'avais peur de faire des erreurs". (T.A. 83)

"Surtout que j'étais T.P.O. (temps partiel occasionnel). Tu travailles le soir, la nuit, le jour. Tu n'es jamais avec les mêmes personnels, les mêmes patients. Tu veux bien faire, mais tu n'as personne pour t'aider. On était pas préparé à cela". (T.I. 83)

Quelques répondants, enfin, attribuent leurs difficultés d'intégration au fait qu'ils n'aimaient pas leur emploi ou encore au fait qu'ils n'ont jamais su s'adapter au marché du travail.

2.2.3 Des durées d'intégration variables

La durée du temps d'intégration au premier emploi varie beaucoup d'un diplômé à l'autre, le tout étant fonction de plusieurs variables.

D'abord, le programme professionnel suivi. Les infirmières, notamment, prennent généralement plus de temps à s'intégrer, en raison même des contraintes inhérentes à l'emploi occupé: horaires variables, travail sur appel, lourdes responsabilités... Il faut souvent plusieurs mois avant de se sentir à l'aise.

> "Ca a pris à peu près un an, car on doit faire plusieurs départements". (T.I. 82)

> "Je ne suis pas encore complètement à l'aise. Ca prendra encore un bon moment, car on change de département: on est de nuit, de soir. Il faut s'adapter, surtout si on fait de nombreux départements". (T.I. 85)

A l'opposé, certains diplômés ont rapidement intégré leur premier emploi. C'est une question de semaines.

> "Après une semaine, je me sentais à l'aise. Je pouvais prendre des responsabilités". (T.B. 82)

> "Très rapidement. Après quelques semaines, je me sentais intégré aussi bien dans mon emploi qu'avec les autres personnes dans le bureau". (T.A. 82)

Si le genre de travail influence la durée du temps d'intégration, l'attitude du diplômé joue aussi un rôle de premier plan. Ainsi, quand on aime son travail, et qu'il est dans son champ de formation, on s'y intègre habituellement en peu de temps. Dans le cas contraire, c'est souvent plus long.

> "Je ne suis pas vraiment dedans encore. Je ne veux pas être dedans à 100% parce que j'aime pas ça la

vente (...). Je déteste courir après les clientes, être achalante(...). Mais je me dit que c'est juste en attendant". (T.A. 84)

"Je ne l'ai jamais été, parce que je n'aimais pas mon travail, même si après deux à trois semaines je connaissais les rouages". (T.A. 82)

Selon les témoignages recueillis lors de nos entrevues, plusieurs facteurs joueraient un rôle facilitant dans l'intégration à un emploi. Avant tout, ils ont trait au comportement même des diplômés.

2.2.4 Ce qui facilite l'intégration

2.2.4.1 Il faut communiquer avec son entourage

Les répondants mettent d'abord en évidence la nécessité de communiquer avec leur entourage, tant compagnons de travail que patrons.

Il faut parler aux gens, échanger, se mettre sur un même pied, ne pas hésiter à demander de l'aide, en cas de besoin.

"Il faut communiquer, ne pas rester dans son coin (...). Ne pas avoir peur de demander de l'aide". (T.A. 83)

"Il faut demander aux gens leur assistance, même si on pense tout savoir au sortir du cégep. Ne pas craindre d'aller au devant des gens en place. Travailler en équipe. J'ai appris cela de mon expérience. Il faut démontrer que tu as besoin de l'équipe". (T.I. 85)

Une attitude d'écoute et d'implication est aussi perçue comme un atout.

"Les relations que tu peux avoir avec le monde. Si tu as une façade rude, la communication se fait mal et tu t'attires des troubles. Il faut une attitude d'écoute. Il faut t'intéresser aux problèmes des autres, dialoguer, communiquer et savoir amener les gens à ton point de vue. Il faut être proche des gens, tout en gardant un façade". (T.A. 82)

"Une ouverture vers les autres, les contremaîtres. Il faut aller vers eux. Montrer que l'on prend de l'intérêt au travail, à l'entreprise. Vouloir faire son possible". (T.B. 81)

Les répondants jugent aussi important de porter de l'intérêt à l'entreprise dans laquelle ils oeuvrent

"S'impliquer, prendre contact avec les gens avec qui tu travailles. C'est important d'avoir une bonne atmosphère. Faire ce que tu as à faire (...). Vivre comme le milieu où tu es". (T.A. 82)

2.2.4.2 Une attitude d'ouverture et d'implication

Si plusieurs diplômés perçoivent comme éléments facilitants une ou deux attitudes sur lesquelles il faut miser, un grand nombre pense plutôt qu'une bonne intégration relève d'un ensemble de facteurs. Ceux-ci ont trait au comportement du nouvel arrivant, mais aussi à celui du milieu d'accueil.

Le diplômé doit pouvoir se prendre en main et afficher une confiance en lui, laquelle va inspirer l'entourage; aimer son travail, être ponctuel, manifester un esprit d'initiative.

"Il faut une grande confiance en soi". (T.B 82)

"Il faut parler au monde, ne pas être snob... il faut être sociable, bien faire son travail et aimer ce que l'on fait. Il faut être à temps, et savoir que l'on est apprécié". (T.A. 82)

Plusieurs reconnaissent l'importance de s'affirmer, de prendre des risques,

"Il faut oser, essayer, même si on fait des erreurs. Il faut foncer, ne pas bégayer (...) et ne pas être renfermé sur soi. Dire ce que l'on a à dire, faire ce que l'on a à faire; prendre des risques, même si ça peut entraîner des erreurs". (T.E.E.F. 84)

mais toujours en gardant une certaine réserve à l'égard des gens et de leurs habitudes.

"Il ne faut pas que tu te montres trop connaissant. Si tu laisses le milieu s'habituer à toi, il n'y aura pas de problèmes. Il faut laisser parler les gens, les écouter (...) et faire attention de ne pas aller tout chambarder. Tu dois t'imposer tranquillement, te laisser remarquer". (T.A. 81)

En bout de ligne, plusieurs l'ont souligné, la qualité de l'intégration dépend avant tout du nouvel arrivant sur le marché du travail et non pas des gens et des organisations déjà en place. C'est à lui à s'adapter et non pas l'inverse.

2.2.4.3 L'importance d'un bon milieu d'accueil

Tout de même, l'attitude du milieu d'accueil ne peut être ignorée. Ainsi, un milieu accueillant, ouvert,

"Quand l'accueil est bon et qu'il y a de bonnes relations entre les employés, ça aide sûrement à s'intégrer à un milieu (...). L'accueil qu'on nous fait, la façon dont on nous montre l'ouvrage à faire, j'ai l'impression que ça aide". (T.A. 81)

des patrons réceptifs et qui savent reconnaître les mérites,

"Savoir que ton patron t'apprécie. Je ne suis pas contre le fait qu'on me dise mes erreurs (...). Avoir une sécurité d'emploi, ça permet un climat de confiance. Il faut être ponctuel" (T.A. 82)

"Je considère que ce qui facilite vraiment est de savoir comment on se sent devant l'employeur". (Elec. 84)

un environnement coopératif, constituant autant d'éléments facilitants.

"Ce qui m'a facilité les choses, c'est l'aide que j'ai reçue. Tout le monde était porté à s'aider". (T.E.E.F. 82)

"Le milieu dans lequel on doit vivre. Si les gens

sont hautains, on se sentira mal à l'aise". (T.B. 82)

2.2.5 Les facteurs non aidants: deux grands ensembles

Nous avons aussi demandé aux interviewés de reconnaître les éléments qui, selon leur perception, n'aideraient pas à une intégration aisée. Les répondants identifient deux grands ensembles de causes: celles relevant de l'attitude du nouvel arrivant et celles liées au milieu d'accueil.

Une grande timidité, qui oblige l'entourage à toujours faire les premiers pas, le refus d'aider les autres, ou encore de recourir à leur aide, le manque de confiance en soi, le repli sur soi, sont perçus comme autant de facteurs handicapants.

"La timidité, parce qu'alors, ce sont les autres qui sont obligés de t'approcher. Alors ça prend plus de temps à t'intégrer". (T.B. 81)

"Etre gêné, se sentir vraiment inférieur. On peut faire des gaffes, mais si on n'a pas peur de les reconnaître, c'est ainsi qu'on se corrigera". (T.E.E.F. 83)

Ou, inversement, une attitude hautaine, suffisante, aura aussi un effet répulsif, tout comme l'obligation d'assumer de trop lourdes responsabilités.

"Vouloir changer le monde et ne pas vouloir s'adapter quand tu arrives. S'imposer brutalement sans se faire accepter avant. Montrer que tu veux prendre la "job" des autres (...). Rejeter ta responsabilité sur le dos des autres". (T.A. 82)

De même, un milieu d'accueil fermé, figé, un travail monotone, répétitif, spécialement s'il est en dehors du champ de compétence du diplômé ou encore s'il n'y fait pas appel, sont aussi vus comme autant d'éléments non aidants.

2.3 Le maintien ou non du premier emploi

Pour diverses raisons, un certain nombre de diplômés occupent encore leur premier emploi.

2.3.1 C'est un travail satisfaisant

Généralement, on n'a pas changé d'emploi parce qu'on aime le genre de travail accompli, parce que ce dernier répond à ses attentes et à ses besoins,

> "Je n'ai pas changé, parce que ça me satisfait. Je suis habituée aux gens avec qui je travaille. C'est à proximité de chez moi. Mais je regarde quand même ailleurs. Ce qui me ferait laisser, ce serait un meilleur salaire, de meilleures possibilités d'avancement". (T.B. 81)

> "J'aime ça. Je travaille 5 jours, à plein temps. Je me suis rendue compte que c'est vraiment ce que je voulais faire". (T.I. 85)

parce qu'on a l'impression d'être utile,

> "Je trouve ça valorisant parce que j'estime que mon travail est quand même bien fait. Je le prends bien à coeur. Je me sens responsable de mon emploi; si j'ai quelque chose à faire et que je manque de temps au niveau de ma journée, je me prends en main et je rentre le soir. (...). A ce moment là, c'est quand même apprécié par les autres; ils savent que je suis responsable et qu'ils peuvent compter sur moi". (T.A. 83)

ou encore parce qu'à force de ténacité, on a réussi à se tailler une place enviable dans l'entreprise.

> "Parce que je pense que j'ai fait mes preuves. Mon patron voulait un homme à ma place. A force d'arriver avec des preuves, j'ai su m'imposer". (T.A. 84)

D'autres sont encore en poste tout simplement en attendant de trouver mieux.

> "Oui, car je n'ai pas trouvé dans mon secteur. Quand j'aurai trouvé, je quitterai mon emploi actuel". (Elec. 85)

2.3.2 La majorité s'est orientée ailleurs

La majorité, cependant, n'occupe plus le premier emploi, la plupart ayant été remerciés de leurs services, en raison de coupure de personnel, de fin de contrat de remplacement ou de bons d'emploi.

> "Je faisais l'affaire. J'aimais ça, et j'étais apprécié. Mais mon bon d'emploi étant terminé, j'ai dû partir. C'était un petit bureau, et on ne pouvait plus me garder". (T.A. 82)

> "J'aimais cela. Mais il n'y avait plus de travail. J'étais le dernier entré. J'ai dû partir". (T.E.E.F. 85)

Les autres ont tout simplement quitté de leur plein gré: on n'aimait pas l'emploi ou celui-ci ne comblait pas toutes leurs attentes.

> "J'ai laissé l'emploi, je n'aimais pas mon travail. Il ne correspondait pas à ma formation. Je me voyais comme un vendeur itinérant. J'étais tanné. Cependant, je l'aurais gardé si je n'en avais pas trouvé un autre". (Elec. 84)

Plusieurs aspiraient à davantage: plus d'heures de travail, plus de responsabilités, un milieu plus dynamisant.

> "Je ne pouvais pas prendre de décisions. Moi j'aime aller au devant des choses. Où j'étais, je ne pouvais pas le faire. Je me sentais limité. Je voyais que je n'avais plus grand choses à apprendre". (T.E.E.F. 84)

> "Je n'aimais pas le milieu. Les employés syndiqués en faisaient le moins possible. Je trouvais que j'é-

tais limité dans ce que j'apprenais. Dans un emploi, il faut toujours continuer à apprendre". (T.A. 81)

Quelques-uns ont préféré un retour aux études.

"J'aimais bien mon travail, mais je voulais poursuivre mes études universitaires. Mon patron m'a permis d'y aller. Je suis partie, avec une entente me garantissant mon emploi quand je reviendrais". (T.A. 83)

CONCLUSION

Pour la plupart des diplômés, il importe avant tout de dénicher un premier emploi. Dès lors, pour peu qu'ils entrevoient la possibilité de gravir les différents échelons du monde du travail, les techniciens acceptent pour un temps un emploi de bas niveau, même déclassifiant. Aussi, ils ne répugnent pas à remplir toutes sortes de tâches, ni ne refusent un travail à temps partiel.

Les diplômés vivent différemment le processus de leur intégration (ou non intégration) à un premier emploi. Deux grands axes balisent les perceptions exprimées. D'abord, une moitié a vécu cette étape sans heurts marquants, et même d'une façon harmonieuse. Les techniciens se tiennent alors premiers responsables d'un tel succès. L'autre moitié a rencontré plus d'écueils, notamment en techniques infirmières. Avant tout, elle impute ses difficultés aux caractéristiques des milieux d'accueil.

La réussite de l'intégration professionnelle repose sur un ensemble de facteurs. La communication apparaît au diplômé comme la première qualité à promouvoir. Si celle-ci assure le meilleur succès, elle n'est toutefois pas la seule à jouer un rôle. Une bonne intégration relève aussi d'un ensemble d'éléments et de circonstances liés tant au diplômé (confiance et affirmation de soi, goût du risque, etc.) qu'à l'environnement dans lequel il oeuvre.

A l'opposé, la timidité, l'obligation d'assumer de trop lourdes responsabilités, un milieu d'accueil figé, fermé, sont considérés comme autant de facteurs non aidants.

Un bon nombre de finissants conservent encore leur premier emploi. Certains, parce que qu'ils aiment leur travail; d'autres, parce qu'ils n'ont pas encore pu trouver une meilleure situation. Toutefois, la majorité a pris une autre orientation. Tantôt par contrainte: le diplômé a été remercié de ses services; tantôt il a quitté de son plein gré pour un univers plus gratifiant.

Telles sont, pour l'essentiel, les principales caractéristiques du premier emploi occupé au sortir du cégep.

CHAPITRE III

LES AUTRES EMPLOIS ET LES ENGAGEMENTS SOCIO-COMMUNAUTAIRES

Depuis la fin de leurs études, les diplômés en techniques professionnelles, avons-nous vu, ont eu à vivre toutes sortes d'expériences les ayant menés du cégep à leur premier emploi, auquel ils se sont intégrés (ou non). Si le tiers des répondants est encore en poste au même endroit, les autres, pour les raisons déjà avancées, ont préféré d'autres orientations ou y ont été contraints.

Nous leur avons demandé de retracer les grandes démarches qui les ont menés aux autres emplois. Ont-ils emprunté un même parcours ou ont-ils opté pour des voies différentes? Les vécus du premier emploi et les apprentissages réalisés ont-ils orienté la façon d'aborder la recherche et l'intégration à d'autres fonctions?

Le diplômé est à présent plus expérimenté, plus riche d'expériences diverses. Ce nouveau travailleur s'est-il alors engagé dans les programmes de formation? Si oui, dans quels buts? Si non, pourquoi? Participe-t-il activement à la vie socio-communautaire de son entourage?

3.1 Les démarches

3.1.1 Pour plusieurs, un même cheminement

Dans la quête de leurs autres emplois, les diplômés ont sensiblement suivi le même cheminement qu'au sortir du cégep. On va s'inscrire au Centre d'emploi, puis on prend l'initiative d'aller offrir ses services à des employeurs potentiels.

> "J'ai procédé de la même façon. Je me suis inscrite au Centre de main d'oeuvre du Québec. Il y avait alors les bons d'emploiz pour ceux qui n'avaient pas travaillé depuis 6 mois. J'ai passé une entrevue et j'ai eu l'emploi". (T.B. 81)

> "J'ai procédé de la même façon que pour le premier. Je suis allé rencontrer trois employeurs, j'ai passé des entrevues et j'ai eu l'emploi deux jours plus tard". (Elec. 84)

On peut maintenant compter sur une expérience rassurante.

> "J'ai procédé de la même façon, mais j'avais beaucoup plus d'expérience. J'étais plus sûr de moi. Je me suis servi de mes expériences antérieures. J'ai surveillé les annonces dans les journaux; j'ai donné mon nom aux centres d'emploi. J'ai surveillé autour de moi". (T.A. 82)

3.1.2 Pour quelques-uns, une voie différente

Quelques-uns ont obtenu leurs autres emplois en empruntant des voies différentes, soit à cause d'un concours de circonstances, soit par un choix volontaire, appuyé sur une plus grande expérience et une plus grande assurance.

> "Je n'ai pas procédé de la même façon que pour le premier. C'est l'employeur qui est venu me chercher. On m'a connu lors d'un tournoi de racquetball avec la fille du patron (...). Comme j'étais sans emploi, on m'en a offert un". (T.A. 82)

"Pour mon premier emploi, on est venu à moi. Le second, j'ai fait moi-même les démarches. Grâce à une relation, on m'a dit qu'il y avait un emploi". (T.E.E.F. 82)

"J'étais plus sélective. Je ne voulais pas aller, comme la première fois, n'importe où, peu importe la grosseur de l'entreprise, (...). Là je visais plus, je voulais travailler dans une grosse entreprise où il y avait plus de structure organisationnelle". (T.A. 83)

3.2 Les entrevues

Avant d'occuper leurs autres emplois, les diplômés ont eu, comme dans le cas du premier, à vivre des entrevues. Certains n'ont pas modifié leurs attitudes: ils ne se sont à peu près pas préparés. D'autres, par contre, y ont mis plus d'application et ont tiré profit des expériences acquises.

"Je ne me suis pas préparée de la même façon pour les entrevues, l'obtention de mon premier emploi ayant été très facile". (T.B. 81)

"J'avais mieux préparé mon entrevue que pour mon premier emploi. Il y avait plus de candidats. J'en ai fait plus. Le vécu des autres entrevues m'a aidé. J'étais moins nerveux. Je savais comment ça se passait. J'ai raffiné mon comportement". (Elec 84)

"J'ai préparé mes entrevues de la même façon et je les ai vécues de la même façon". (T.I. 84)

3.3 L'adaptation et l'intégration au nouvel emploi

En général, les techniciens ont abordé leurs autres emplois avec une plus grande confiance en eux. Cette fois, ils pouvaient mettre en évidence leurs vécus en milieu de travail. Plus expérimentés, ils se sentaient à l'aise et davantage conscients de leurs compétences.

"Je me débrouillais mieux à cause de trois ans d'expérience à la CUM; en anglais, je me débrouillais". (T.E.E.F. 82)

"Je me sentais plus à l'aise parce que j'étais à Drummondville. J'avais plus confiance. J'étais plus sereine. Je savais plus où j'allais". (T.I. 84)

"Je me suis inspirée de ce que j'avais vécu au cours de mon premier emploi, à la fois pour la recherche et pour l'obtention. J'ai dû préparer un c.v., ce que je n'avais pas fait pour le premier". (T.E.E.F. 85)

"Ca m'a permis de me sentir plus en confiance. Le contact était plus facile quand tu entres quelque part; tu es moins nerveux. Tu sais plus ce que tu veux". (T.A. 82)

Pour quelques diplômés toutefois, les expériences antérieures ont peu joué dans la façon d'aborder et de vivre leurs autres emplois.

"Pas beaucoup, parce que l'emploi était très différent. Je ne m'étais pas beaucoup préparée, j'étais sûre de moi à cause du premier emploi. L'expérience de travail m'a aidée pour obtenir cet emploi". (T.B. 83)

"Les vécus m'ont peu aidé. Mais je n'ai pas de problèmes. Je regarde beaucoup avant de commencer à parler, à dire mes idées. De cette façon, tu contredis le moins de monde possible. Tu te la fermes un ou deux mois, tant que tu ne connais pas bien les gens, leur style de vie". (T.A. 81)

Généralement, les expériences acquises dans le premier l'emploi facilitent grandement l'intégration à un deuxième, puis à un troisième.

"C'a bien été, beaucoup mieux que pour le premier. Je me suis sentie intégrée après six mois. C'est long pour une infirmière: de jour, de soir, de nuit: tu changes de département". (T.I. 83)

Bref, les nouveaux travailleurs, que sont devenus les finissants du cégep, se sentent maintenant beaucoup plus à l'aise dans le monde du travail. Ils connaissent mieux ses différentes facettes, les voies facilitantes tout comme celles qu'il vaut mieux éviter d'emprunter si on veut s'assurer le succès.

3.4 Le perfectionnement

3.4.1 Une minorité seulement s'est engagée dans des programmes de perfectionnement

Une minorité de répondants affirme avoir suivi des cours de perfectionnement depuis son départ du cégep. Et ceux qui l'ont fait se sont inscrits à des cours spécialisés reliés de près aux impératifs de la pratique quotidienne du travail: informatique, comptabilité, finance, anglais, dactylo.

Si quelques-uns vont chercher leur perfectionnement dans des institutions d'enseignement, la grande majorité s'est engagée dans des programmes de formation en milieu de travail. Les diplômées en techniques infirmières sont les plus actives. Dans leur cas, il est de rigueur de suivre des stages d'initiation; personne ne peut déroger à cette règle.

Les autres diplômés participent à des séminaires, à des stages de mise à jour, habituellement à l'intérieur du cadre-horaire du travail.

Plusieurs raisons motivent l'inscription à des cours de perfectionnement. Si quelques-uns le font pour acquérir une meilleur efficacité au travail,

> "Pour moi, c'était une formation personnelle, étant donné que souvent la comptabilité est sur ordinateur. C'était un atout de plus pour mon travail". (T.A. 84)

d'autres y voient le tremplin qui leur permettra d'occuper plus de place dans le monde du travail.

> "Pour prendre la place d'un consultant. Pour élargir mon champ de connaissances". (T.B. 84)

"Plus tard je veux être à mon compte. Je vise donc à élargir le champ de mes connaissances. Ca me sera utile". (T.E.E.F. 84)

La majorité, toutefois, perçoit le perfectionnement comme un moyen privilégié d'accéder à un épanouissement personnel plus sécurisant,

"Pour avoir plus de diversité, plus de connaissances pour mieux me trouver un emploi. Même si je sais que je devrai, encore là, commencer au bas de l'échelle. Mais ça ne me fait rien". (T.A. 82)

consciente des limites d'un diplôme collégial,

"Pour hausser mes connaissances dans le domaine. Pour moi, une technique administrative du cégep, c'est pas grand chose, surtout si tu n'as pas d'expérience. Je veux me satisfaire personnellement, m'ouvrir plus de portes. Pour hausser mon salaire". (T.A. 81)

"Je veux me perfectionner pour monter dans l'entreprise, pour une meilleure satisfaction personnelle. J'avais toujours voulu aller à l'université. Mon premier emploi relève d'un hasard qui me retarda de deux ans dans mes projets. Je réalise ce que je voulais faire. Aussi, je veux exploiter tous mes potentiels. J'aime beaucoup l'étude". (T.A. 83)

et désireuse de détenir un meilleur pouvoir de négociation.

"Je voulais hausser mes compétences pour mieux négocier ou pour aller ailleurs. Je veux augmenter mes chances d'avenir". (Elec. 84)

3.4.2 On ne voit pas la nécessité de s'engager davantage

Deux grandes raisons expliquent un si faible engagement dans des cours de perfectionnement.

D'abord, tout juste arrivé sur le marché du travail, le diplômé affirme ne pas en avoir le temps. La période d'adaptation requiert beaucoup de son temps et des ses énergies.

> "Non, je n'ai pas le temps. J'aimerais suivre des cours d'administration, de comptabilité. Mais j'hésite, car je me demande si c'est sur les bancs de l'école que j'apprendrais ce que je veux savoir". (T.E.E.F. 84)

> "Je n'ai pas le temps d'en suivre plus. Si j'avais le temps, j'en suivrais en marketing et en relations industrielles, à l'université". (T.A. 82)

Ou encore, il n'en ressent pas la [illegible] pour le moment.

> "Je n'ai suivi aucun cours, parce que je n'en ai pas senti le besoin et n'en ai pas la capacité: mon travail est trop fatiguant". (T.B. 83)

> "J'en apprends assez à mon travail; je n'ai pas besoin d'aller ailleurs. Je n'ai pas le temps; je travaille beaucoup. Peut-être un jour j'irai en comptabilité". (T.B. 84)

Ensuite, fraîchement sorti du cégep, il veut prendre un moment de répit.

> "Non. Quand j'ai fini mon école, j'étais "tannée". Ca ne me tentait plus d'étudier". (T.A. 85)

> "Aucun cours. Je n'en ai pas senti le besoin. Les cours suivis au cégep ont été suffisants". (T.B. 82)

> "Aucun cours de perfectionnement parce que je n'étais pas intéressée". (T.I. 83)

Moins de la moitié des répondants suivent ou ont suivi des cours de perfectionnement depuis la fin de leurs études. Cette situation est cependant vue par plusieurs comme temporaire. Plus d'un envisage un retour à l'école à brève échéance.

> "Ca pourrait être en anglais, pour pouvoir travailler ailleurs. Et j'aime ça, je veux continuer à me

perfectionner. C'est toujours intéressant les stages". (T.B. 83)

"J'ai l'intention d'en suivre, surtout en gériatrie dans le but de hausser mes connaissances. Pas pour gagner plus d'argent. Pour mieux aider les personnes âgées. (T.A. 85)

"Je voulais travailler un peu avant de repenser à étudier. Je venais de terminer mes études. J'ai l'intention de suivre des cours pour ma culture, pour apprendre encore". (T.I. 84)

3.5 Peu d'engagements socio-communautaires

La très grande majorité a peu d'engagements socio-communautaires. On consomme bien des activités, mais on participe peu à leur organisation.

Un manque de temps, ou d'intérêt, est avant tout tenu responsable d'un si faible engagement.

"Non, pas du tout. Comme c'est là, j'ai mon ouvrage, puis j'en ai en "masse" (...). Quand j'arrive le soir, je suis morte". (T.I. 83)

Tout de même, on pratique des sports ou on occupe autrement ses moments libres.

"Non, aucun (...). Je vais plutôt dans des activités sportives, étant donné que je ne fais pas beaucoup d'exercices au niveau du travail (...). C'est sur une base personnelle, pour me tenir en forme et être plus efficace au travail". (Elec. 84)

"Pas le temps. La vie de couple, une famille de trois enfants avec les "bobos", les vécus de chacun, le départ de l'aîné qui quitte la maison, ça fait vivre plein de choses". (T.E.E.F. 81)

"Parce que ça m'intéresse pas ou peu. J'ai mes obligations familiales". (T.I. 85)

Quelques-uns envisagent la possibilité de s'impliquer davantage dans leur milieu. On veut faire valoir ses idées,

> "A ce jour, ils n'ont pas été très importants pour moi. Je commence tranquillement à m'impliquer. J'ai envie de faire valoir mes idées". (T.E.E.F. 82)

ou on veut occuper une place plus visible dans la société.

> "Ce n'est pas juste une question de temps. Pour le moment, ça ne m'intéresse pas beaucoup. Plus tard, j'aimerais me joindre à des clubs sociaux, pour me faire des connaissances, des relations, élargir mes horizons. Mon employeur est très sensible à de tels engagements". (T.A. 83)

> "J'ai l'intention de m'y engager de plus en plus. Avant, il fallait que je m'installe, que je m'intègre à mon emploi". (T.E.E.F. 82)

Quelques-uns, tout de même, s'impliquent déjà activement. Par intérêt d'abord, mais aussi pour élargir leur sphère d'influence.

> "Je le fais parce que j'aime cela; autrement, je ne le ferais pas. Pour me faire connaître, parce que tu rencontres plein de monde qui sont influents (...). Tu es en contact continuel. Si tu es mal pris, tu peux frapper à leur porte". (T.A. 82)

Généralement, les répondants ne perçoivent pas cette situation de non-engagement comme pouvant handicaper leur insertion au monde du travail, tout en reconnaissant la valeur d'une éventuelle participation active.

> "Oui, ça me fait du bien de prendre des cours de danse. Comme je voyais que ça pourrait être long de me trouver un emploi, je détestais ne rien faire. Je ne voulais pas que les employeurs, en lisant mon c.v., disent: elle a fait ses études, puis après ça, elle s'est assise, elle n'a plus rien fait". (T.A. 84)

"Je ne pense pas que ça a beaucoup joué, même si ça n'aurait sûrement pas nui". (T.A. 82)

"Mes faibles implications et le fait que je n'ai pas suivi de cours, ça ne m'a pas nui, ce n'est pas une lacune; parce que mes relations, j'ai fini par les faire quand même". (T.A. 82)

Une minorité y voit tout de même une lacune.

"Je suis certaine que oui, parce que si tu te montres, plus les gens te voient (...). Je pense que c'est bon. Si j'avais à recommencer, je le ferais, je m'impliquerais beaucoup plus". (T.A. 83)

CONCLUSION

La plupart des diplômés ont occupé plus d'un emploi depuis leur sortie du cégep. Et, pour intégrer leurs nouvelles fonctions, ils ont suivi un parcours à peu de chose près identique à celui qui leur a permis d'entrer la première fois dans le monde du travail. Toutefois, s'il est vrai que les diplômés ont emprunté les mêmes sentiers, il y sont allés alors avec plus d'assurance et de confiance, pouvant miser sur des expériences et des vécus plus riches.

Même si la quasi totalité des répondants semblent maintenant avoir bien intégré le marché du travail, peu participent à des programmes de perfectionnement. On a d'autres priorités pour le moment. Il en va de même des engagements socio-communautaires. Un tel comportement n'est cependant pas fixé. Plus d'un envisagent une participation plus active dans sa collectivité.

CHAPITRE IV

INTEGRATION PROFESSIONNELLE

4.1 Perception de l'intégration professionnelle: lecture globale

4.1.1 Une lecture thématique

Toutes les données de cette section font état des perceptions des répondants, - ce qui est le cas pour l'ensemble de nos résultats, mais prend une importance particulière pour l'intelligence de ce chapitre -. Il semble donc utile de préciser dès à présent la portée conceptuelle de la perception pour baliser notre analyse et ajuster nos longueurs d'ondes à un référent commun. Processus psycho-sociologique reliant le vécu et l'analyse des phénomènes définis par les moyens mis en oeuvre par l'analyse elle-même, la perception fait appel aux couples de relations sujet/objet, aux concepts voisins de représentation et de symbolisation. Point de jonction entre le sentir, le ressentir et le comprendre, l'activité perceptuelle permet au sujet de dégager un construit culturel pour expliquer son vécu relationnel dans un environnement.

Qu'on emprunte la définition de Piéron "prise de conscience sensorielle d'objets ou d'événements extérieurs qui ont donné naissance à des sensations plus ou moins nombreuses et complexes"[1], celle des gestaltistes où la perception est un processus qui introduit aux systèmes de représentation et de symbolisation "un savoir à la fois connaissant et sensible", la perception apparaît comme un effort d'adaptation et d'intelligence d'un sujet à son environnement.

Dans ce chapitre, c'est donc à partir des construits des interviewés, structurés à même leur sentir, leur ressentir et leur savoir expérienciel, que nous aborderons le thème de l'insertion professionnelle.

Le portrait global de cette section fait ressortir le niveau d'intégration perçu par les finissants. Il permet de mettre en relief les critères qui fondent leur perception pour aboutir à une définition de leur intégration professionnelle.

Viennent ensuite les perceptions des relations environnementales: l'acceptation au travail, l'influence exercée, l'évaluation des informations et des supports à l'insertion. Enfin, le répondant donne sa définition du passage de l'école au travail.

---

1. La définition de la perception provient de la synthèse de G. Thinès in Encyclopedia Universalis, vol XII, p. 756 et sq et des sources suivantes: ALPERN, M., LAWRENCE, M., WOLKS, D., Sensory Process, Book and Coles Publishing Co, N.Y., 1967 et VERNON, M.D., Perception Through Experience, Barnesand Noble New York.

4.1.2 Les critères d'intégration

L'évaluation du niveau d'intégration révèle que la grande majorité des répondants se considère intégrée au marché du travail. Cet estimé, s'il permet de départager rapidement les résultats, n'est pas
sans masquer l'ambiguité et la polyvalence des critères qui ont permis de procéder à une telle classification. Le tableau suivant en rend compte.

Niveau d'intégration:	Fort	Moyen	Faible	Pas intégré
Fréquence relative %	65,9	22,6	9,0	2,3

Trois grandes catégories regroupent ces critères.

4.1.2.1 Les critères objectifs et situationnels

Ces critères font état de la situation de travail. C'est à partir de celle-ci que le diplômé peut discriminer et porter son jugement.

Tantôt ce sont des facteurs intrinsèques à l'emploi - la nature des tâches exercées, leur degré de complexité ou leur liaison directe à la formation reçue - qui justifient l'intégration professionnelle (ou son absence).

> "Je ne pense pas que mon intégration soit bien forte; j'ai fait seulement un an en comptabilité. J'ai toujours travaillé dans des comptabilités de base (...). Il me semble que je me sens saturée". (T.B. 84)

> "Je me considère de passage, ce n'est pas dans ce que j'ai étudié". (T.A. 84)

> "Le travail que j'ai fait (dans un restaurant) n'est pas lié à ma formation. J'ai vraiment l'impression que je n'ai pas d'idées de ce que ça va être le marché du travail en administration; c'est déjà une chose qui me fait très peur". (T.A. 82)

Tous les diplômés basent leur évaluation sur les facteurs

extrinsèques à l'emploi: les conditions de travail, la permanence, la sécurité d'emploi, le salaire.

> "Dans les boutiques, ce n'est pas un salaire convenable; je ne peux pas vivre avec ça". (T.A. 84)

Le partage du temps de travail apparaît comme un discriminant de taille. Le découpage temps plein/temps partiel ou occasionnel oriente la perception de l'intégration.

Pour certains, l'emploi à temps plein est signe d'une pleine intégration au marché du travail.

> "Je me sens vraiment intégrée. C'est un emploi à temps plein". (T.A. 82)

> "Oui, je suis intégrée; cependant je ne me considère pas fortement intégrée parce que je ne suis pas à temps plein et je ne veux pas travailler à temps plein". (T.I. 81)

Par contre si "le fait d'être embarquée jusqu'au cou et de ne pas fournir à la tâche" (T.A. 85) fait pencher fortement sa perception de l'intégration, une autre répondante se garde de trouver suffisantes les quarante heures/semaine comme critère d'intégration.

> "Etre intégrée ça peut vouloir dire 40 heures par semaine. Mais pour moi, 40 heures par semaine, quand c'est pas dans ce que je veux faire, ni dans ce que j'ai appris, je ne me considère pas comme vraiment intégrée". (T.A. 84)

D'autres voient le partage du temps travaillé comme incidence reliée à un choix personnel qui n'entache pas nécessairement le niveau d'intégration.

> "Si quelqu'un travaille à temps partiel, je dirais qu'il est intégré s'il veut travailler à temps partiel; mais s'il veut un temps plein et qu'il est à temps partiel parce qu'il ne peut pas faire ses cinq jours, je dirais que pour lui, il ne sera pas intégré à cent pour cent parce qu'il n'a pas ce qu'il veut". (T.I. 82)

Enfin, parmi les facteurs objectifs, la taille de l'entreprise joue un rôle important. Qu'elle soit une filiale d'institution importante ou d'une multinationale, la taille de l'organisation donne au travailleur un sentiment de sécurité qui lui permet de s'affirmer intégré au marché du travail. Si sa sécurité n'est pas comptabilisée dans les avantages sociaux de l'employeur, elle est garante de la facilité de se reloger au sein de l'organisation:

> "Quand tu es dans un réseau comme ça, il n'y a pas de problèmes parce qu'il y a beaucoup de postes qui sont ouverts. Je ne suis pas inquiète; ce serait facile de me reloger". (T.A. 84)

Si la PME permet, pour certains, une intégration facile et rapide par l'implication directe et la participation, elle constitue, pour d'autres, un leurre qui masque les véritables enjeux du marché du travail.

> "Je suis bien embêtée parce que ça a toujours été des PME et souvent dans les petites entreprises, le boss c'est quasiment ton deuxième père (...); je ne pense pas que ça se répète dans les grosses entreprises ou dans une banque, par exemple; je ne pense pas que ces expériences m'aient donné une vision honnête (...); même si je travaille dans des PME ce ne sera pas le même genre de relations de travail, encore moins dans les grosses entreprises. Ca me surprendrait de trouver un deuxième chez-moi". (T.A. 82)

Le type d'entreprise ajoute aussi un facteur sécurisant pour le candidat, comme la garantie d'évoluer dans sa spécialité,

> "Dans les firmes comptables, il me semble que les filles évoluent beaucoup plus rapidement que dans une petite entreprise où tu fais n'importe quoi en dehors de ce que tu as appris". (T.A. 83)

A ces facteurs situationnels - nature de l'emploi, conditions de travail, taille et type d'entreprises - s'ajoutent des éléments conjoncturels perçus en filigrane par les interviewés, mais secondarisés dans leur analyse un peu comme si la conjoncture omniprésente constituait la toile de fond du choix de travailler dans un domaine non relié, en transit, en attente du vrai travail;

> "J'ai eu des emplois à temps partiel dans un autre domaine; je ne m'implique pas dans ce que je fais;

> pour moi c'est marginal (...)., là je me sens comme en transit". (T.A. 82)

et le travail devient obligatoire, une condition de survie qu'on assume en serrant les dents, conscient de faire une double concession: déqualification des compétences et quête du salaire minimum.

> "Il fallait que je travaille (...). Le premier été après mes études, je me suis mariée. Je n'avais pas d'emploi. Au mois d'août j'en ai trouvé un; il était temps (...). Il fallait absolument que je travaille, je n'avais pas le choix, pas question de retourner ou de prolonger des études". (T.A. 84)

Conséquence directe de cette voie d'entrée au travail, le temps travaillé ou la période de temps consacrée à la quête et/ou à l'expérience du premier emploi ne sont plus des critères objectifs satisfaisants, aux yeux des répondants, pour justifier l'intégration. Si pour certains les repères temporels signent une forte intégration au marché du travail,

> "Je me sens aujourd'hui, après deux ans et demi, parfaitement intégrée". (T.B. 81)

ils masquent trop souvent un compromis ou faussent des situations d'attente.

> "Mon intégration est plutôt faible; je ne peux pas dire que j'ai beaucoup, beaucoup d'expérience; j'ai travaillé un an et demi à la vente, mais j'ai fait seulement un an en comptabilité". (T.A. 83)

Et encore,

> "l'intégration ce n'est pas tant les années travaillées; non parce qu'il y en a qui vont travailler 5-6 ans au même poste puis c'est un poste comme celui que j'occupe actuellement, banal, à côté, je n'appelle pas ça être intégrée". (T.A. 83)

4.1.2.2 Les critères subjectifs

La deuxième catégorie regroupe les critères subjectifs relatifs à l'image de soi ou ceux qui relèvent du comportement des acteurs.

L'image de soi joue un rôle déterminant dans la perception de son intégration au marché du travail. Suivant que l'image de soi est faible,

> "Je ne fonce pas bien, bien; j'allais passer les entrevues puis ça me faisait tout le temps un peu peur parce que j'avais peur de ne pas être capable de faire l'ouvrage". (T.A. 85)

> "Je dirais que mon intégration est moyenne. J'ai un emploi à temps plein mais je ne suis jamais sûre". (T.A. 82)

ou, qu'au contraire, elle soit dominée par l'autonomie, l'entrepreneurship, la réussite et l'acceptation de sa force,

> "Une personne peut être très bien comme secrétaire si c'est le rêve de sa vie; elle a ce qu'elle veut. Moi ça me prenait plus; plus de responsabilités, plus de décisions, plus de tout... J'avais l'opportunité de le vivre et c'est ça que je voulais". (T.A. 81)

le candidat se sentira plus ou moins intégré. Cette conscience de soi se développe à partir de l'acceptation d'un changement de rôle social.

Rebâtir une image de soi à partir des habitudes nouvelles du travail récemment expérimenté, voilà la voie qu'empruntent la plupart des diplômés. Pour eux, les indicateurs privilégiés de l'insertion professionnelle sont liés à leur comportement d'acteur social en situation de travail. Ils se traduisent par un ressentir subjectif qui confirme leur intégration

> "Je sens que je suis bien dans la formule de ce travail là (...); j'ai fait mes preuves, j'ai une sécurité d'emploi, je me sens plus solide". (T.A. 82)

> "Je suis bien intégrée au travail; c'est sûr. J'ai acquis de la confiance, je sais que je peux faire des choses, beaucoup de choses". (T.E.E.F. 81)

> "Si on ne se sent pas bien comme employeur, on doit avoir de gros problèmes. Moi je me sens bien; j'aime

ça, ce n'est pas un fardeau de venir ici le matin". (T.A. 81)

"Je suis vraiment bien dans mon travail. Je suis habituée; ça fait deux ans que je fais de l'équipe volante. Je commence à connaître mon métier. Je suis vraiment à l'aise n'importe où dans l'hôpital; je n'ai pas de problème". (T.I. 83)

Apparition de nouvelles habitudes nouées à même la maîtrise de leur environnement de travail, attitude de confiance qui dissipe les premières hésitations, telles sont, pour l'essentiel, les composantes de ce leitmotiv qui revient dans cet aveu du "bien se sentir" au travail.

"Au plan professionnel, je suis efficace dans ce que je fais; je fonctionne bien dans mon travail". (T.E.E.F. 81)

"Au fur et à mesure que tu travailles, tu apprends, (...); tu es au courant de tes affaires, tu as une technique à faire, tu n'as même pas besoin d'y penser, ça se fait; c'est devenu automatique; ça vient facilement". (T.I. 83)

Cette maîtrise de la technique se double de la maîtrise des situations où le travailleur apprend à s'organiser.

"C'est plus facile de te dire: une minute pas de panique; tu te remets en tête ton plan de travail, ton cheminement, (...). Tu planifies davantage, tu mets plus en pratique avec deux ans d'expérience (...); au début tu ne sais pas par quel bout commencer; tu n'es pas habitué au travail. Progressivement tu connais les priorités". (T.I. 83)

"Je sais vraiment l'ensemble du travail de comptabilité. Puis si j'avais à rentrer pour un autre organisme, je suis sûre que je n'aurais pas de difficulté (...); je me sens solide au niveau des compétences de travail". (T.A. 82)

La compétence technique, reconnue et expérimentée par les interviewés, vient confirmer leur image d'eux-mêmes comme acteurs sociaux ayant développé les comportements requis pour se juger intégrés au marché du travail.

4.1.2.3 Les critères évaluatifs

Les critères évaluatifs constituent le troisième ensemble qui permet aux répondants de situer leur niveau d'intégration professionnelle.

Sous ce titre, sont regroupés des éléments valoriels qui marquent les allégeances idéologiques, les buts et les choix du travailleur et des éléments d'appartenance au monde productif. Ensemble composite, les critères que nous appelons évaluatifs constituent la tête de pont qui signe l'interaction des deux ensembles précédents (objectif/subjectif).

L'intégration professionnelle peut être saisie par le changement de mentalité.

> "C'est la mentalité qui change beaucoup comme on dit; là je me sens dans le milieu du travail". (T.A. 84)

Les valeurs d'efficacité, de vitesse, de réalisme remplaceront, pour certains, celles plus floues des années d'apprentissage,

> "Ils ont besoin d'efficacité; il doit y avoir des résultats immédiatement". (T.E.E.F. 81)

> "Au fur et à mesure que tu avances, tu deviens plus fonctionnelle; tu connectes toutes tes affaires ensemble; ça fait un tout. Tu es plus habile à saisir vite et avec assurance". (T.I. 83)

Réalisme dans l'organisation des tâches de travail, mais aussi consolidation de ses pouvoirs personnels en revendiquant la connaissance de ses buts, la légitimité d'être reconnu et de prendre sa place.

Si quelques répondants, insatisfaits de leur premier contact avec le marché du travail assument la responsabilité de leurs choix,

> "Le travail ce n'est pas mon but premier; c'est pour ça que je me considère comme moins intégrée parce que je n'en fais pas mon but. Je ne veux pas faire une carrière, puis monter au "top" de l'administration de l'hôpital; c'est pas mon but tu sais". (T.I. 81)

d'autres conservent des buts ambitieux: "établir sa position", lut-

ter pour ne pas être déqualifié par un marché de travail nivelant, se perfectionner et garder l'oeil ouvert pour améliorer sa vie de travail.

Alors que la tendance générale serait plutôt de rester ouvert, perméable aux changements, adaptable aux situations et capable d'agir sur ces situations.

Mais pour incarner ces buts, s'affirme la découverte de l'appartenance par le biais du rôle et du statut.

> "Mes amis sont étudiants, moi je travaille; puis c'est là que je me rends compte que j'appartiens vraiment à un milieu de travail". (T.A. 84)
>
> "C'est important d'être reconnue: si on fait le travail, il faut avoir le titre et le salaire qui va avec; c'est un besoin d'être reconnue, d'avoir un statut". (T.A. 81)
>
> (Devenir actionnaire dans la compagnie) "ça me permettrait d'avoir une plus grande part. Quand tu n'as rien qu'un pour cent, tu as moins d'influence; si tu as 10% tu peux être plus entendue, tu as le sentiment de compter dans les décisions". (T.A. 81)

C'est par la rupture avec l'école, avec les études que se démarque l'appartenance au monde productif. Tentant d'isoler le moment de cette prise de conscience, des interviewés notent:

> "C'est plutôt quand ça recommence, l'école; puis moi je n'étais pas là, je n'étais plus avec eux, que je me suis dit moi je travaille". (T.A. 84)
>
> "Je trouve ça plus dur que d'aller à l'école (...). C'est une responsabilité; je trouve au début qu'il y en avait beaucoup à apprendre; en tout cas ça me fatiguait... ça me fatigue encore". (T.A. 85)

Passer de l'école au monde productif, c'est faire le saut du côté de l'efficacité, de la vitesse.

> "Je suis plus vite à savoir quoi faire; j'ai plus d'expérience, je manage mieux avec ça". (T.I. 81)
>
> "Dans la vraie vie d'aujourd'hui, c'est pas ça; j'ai 14 patients à m'occuper. J'ai même pas le temps de

> m'arrêter pour leur expliquer des affaires, j'ai pas le temps. Tu roules, tu roules; il faut que tu produises". (T.I. 83)

Et le niveau d'intégration traduit cette escalade à la productivité où le bon travailleur doit être fonctionnel et rentable. Ce mouvement, une répondante l'a bien montré en rappelant l'évolution de son expérience où les apprentissages du début sont gommés par la croissance de l'entreprise qui veut maintenir sa part de marché;

> "Je trouve frustrant que la compagnie ait grossi; ce n'est pas le fait que ça ait grossi, non, ça c'est emballant. Mais c'est le fait que c'est plus "organisé" (...); aujourd'hui les patrons n'ont plus le temps de t'encadrer autant (...); c'est différent des débuts où on apprenait ensemble". (T.E.E.P. 81)

Le niveau d'intégration professionnelle semble traduire ce que l'on pourrait appeler la dialectique nature/culture. Passer d'un état de nature -où les rapports sont indifférenciés, où le patron assume le rôle de père et où les tâches sont perçues dans un agglomérat où on ne sait pas par où commencer,- à un état de "culture" où s'affirment les lois de productivité, d'organisation et de planification: telle serait la première perception des enjeux de l'intégration; hésitation entre l'indétermination d'un statut flottant et les impératifs d'une réalité économique dure et compacte. L'intégration, dans sa première perception par ceux qui le vivent, est plus ou moins prononcée selon qu'ils en font l'évaluation à partir de critères objectifs (situationnels)/subjectifs (conjoncturels).

Poursuivons la démarche en examinant la définition que les diplômés proposent de l'insertion professionnelle.

4.1.3 La définition de l'intégration professionnelle

La perception du niveau d'intégration a permis de dégager les jalons ou conditions d'intégration.

En bref, une intégration forte répond à des critères situationnels, subjectifs et évaluatifs précis. Elle confirme une compétence affirmée et reconnue, une aisance dans le fonctionnement au travail, une fierté d'appartenance à un groupe, à une entreprise et/ou à un réseau, un enracinement social contributoire (payer de l'impôt, être salarié, jouer un rôle qui crée des inter-dépendances dans le tissu social). Avoir un poste à soi, avec une permanence et

une sécurité d'emploi, tel est le prix d'un statut reconnu.

> "Etre bien intégrée, c'est avoir un emploi à temps plein dans une entreprise; disons être installée puis avoir un emploi spécifique à moi (...); toujours du remplacement ou aider dans les périodes de gros travail c'est le contraire de l'intégration". (T.A. 82)

Plusieurs éléments ont permis de ventiler les conditions de l'intégration; nous l'avons vu, aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à en cerner les contours. C'est davantage l'interpénétration des différents facteurs qui permet de saisir l'intégration professionnelle. Une première nuance s'impose entre l'intégration au marché du travail et l'intégration professionnelle: elle relève de la nature du travail suivant qu'il est relié ou non à la formation.

> "Intégrée, fonctionnelle, pour moi ça va ensemble. Quand tu commences tu n'en sais pas beaucoup; tu viens à un point où tu en sais beaucoup; tout ton bagage ensemble, tu te rends compte que tu es fonctionnelle dans ta job (...). Tu perçois plus et mieux, tu captes plus de petites choses autant visuelles que par le toucher. Tu observes mieux, pas juste sur les feuilles; tu surveilles ton patient; tu vois plus de choses. Au fur et à mesure que tu avances, tu deviens plus fonctionnelle". (T.I. 83)

Une deuxième distinction doit être faite entre l'intégration et l'absorption par le marché du travail. C'est elle qu'ont soulignée les tenants du choix personnel et ceux qui se refusent à une définition unidimensionnelle de l'intégration: par le temps (temps plein/temps partiel) ou par la durée d'exercice d'un emploi (si le fait de travailler depuis un ou deux ans peut circonscrire l'intégration, il ne suffit pas à la définir).

> "En premier, je me demandais si je me sentais bien adaptée à mon milieu, puis si je pouvais fonctionner bien; ça je peux dire que je fonctionne très bien (...). Pour moi, l'intégration c'est aussi une appartenance; on est un groupe". (T.I. 81)

Etre intégré au marché de l'emploi implique une relation harmonieuse des trois ensembles de variables considérées, alors que l'absorption ne consacre que l'aspect obligatoire, pénible et directif du travail au détriment de l'épanouissement du travailleur.

"C'est important que le travail soit fait: tu dois fonctionner avec les ordres des médecins, de l'hospitalière. L'école c'est beau, c'est rose, c'est super... Mais au travail, tu fais tout vite, vite, vite; tu n'as pas le temps, c'est comme une machine". (T.I. 83)

Pour simplifier, procédons par niveau de lecture. A un premier niveau, l'intégration c'est d'être adapté à son travail et à son milieu ce qui permet de raffiner ses compétences, de maîtriser par l'expérience et l'assurance personnelle son devenir professionnel. A cet égard, l'emploi doit coïncider à la formation et fournir des garanties de reconnaissance décente du statut du travailleur (statut, poste).

A un deuxième niveau, être intégré c'est prouver son autonomie professionnelle;

"C'est de ne plus se sentir dépendante; quand on va à l'école on dépend toujours de quelqu'un: de nos parents financièrement, d'un système qui nous permet d'étudier par des prêts (...). Quand on travaille, on est indépendant (...); c'est vraiment être autonome". (T.A. 84)

"Tu fonctionnes, tu n'as plus besoin comme au cégep de toujours avoir le prof ou la monitrice pour te dicter quoi faire, par où commencer (..). Etre intégrée, c'est être capable de s'organiser, d'organiser son travail, de répondre de ton travail". (T.I. 85)

c'est aussi signer son appartenance responsable à une organisation.

"Moi, j'ai l'impression que j'appartiens à l'entreprise; je suis contente de travailler là: ça se développe. c'est dynamique, tu sens que tu comptes et que tu appartiens à quelque chose qui bouge. Je suis fière de travailler là". (T.A. 84)

A ce niveau, le travail est valorisé par un feedback constant des employés. Le candidat peut s'épanouir, développer ses potentiels, songer à un avancement, à une carrière, à des perfectionnements.

> "L'intégration se fait par les expériences que tu accumules qui te permettent de changer, puis de relever des défis (...). Le travail, pour moi comme femme, c'est l'indépendance; quand je travaillais je me sentais pleinement épanouie". (T.A. 83)

Enfin à un troisième niveau, l'intégration c'est la congruence entre les valeurs et les choix fondamentaux.

> "J'ai souvent l'impression d'être déchirée dans mes valeurs; à l'hôpital je vois qu'ils démolissent les gens avec des médicaments. J'ai pas le choix, je suis bien obligée moi aussi d'en distribuer des médicaments, mais je sais que ce n'est pas ça qui va les aider". (T.I. 81)

Plusieurs soulignent l'importance de définir l'intégration dans une perspective dynamique, fondée sur le choix et la responsabilité.

L'historique qu'une interviewée fait de son intégration permet de saisir cette dimension dynamique et vivante.

> "Pour moi, l'intégration au marché du travail c'est une longue histoire; ça remonte à mon intégration au marché des études. C'est ça le grand défi pour moi; ça a été de revenir aux études (...). Il y avait une chose sûre, du solide, je voulais travailler et pour travailler, il me fallait revenir aux études (...); ça aussi c'est de l'intégration: de vivre dans d'autres milieux que je ne connaissais pas". (T.E.E.F. 81)

Bref, s'intégrer c'est, pour les répondants, se prendre en main, vivre leur autonomie et leur maturité nouvelle, mais sans se laisser étouffer, ni avaler par le choc en retour du marché du travail. Au contraire, la majorité des répondants veut préserver une dynamique du choix où ils sont des acteurs sociaux à part entière qui développent leur stratégie de pouvoir pour participer à la vie sociale économiquement balisée par le travail.

Il est intéressant de noter que le sexe est une variable déter-

minante dans la définition de l'intégration professionnelle. Les femmes interviewées sont plus conscientes d'avoir à lutter pour dominer leur peur et leur manque d'assurance; de plus, elles reconnaissent avoir à se battre davantage pour faire reconnaître leur statut de technicienne. Ce problème, souligné dans trois techniques, est plus marqué pour les diplômées de techniques administratives qui doivent faire la preuve à leur employeur qu'elles ne sont pas des secrétaires et revendiquer, de haute lutte, le statut qui leur revient (technicienne):

> "Il faut que je lutte pour établir ma position, autrement dit que je prouve tout le temps qui je suis (...).; je ne leur en veux pas aux secrétaires; je n'ai rien contre; et c'est en arrivant sur le marché du travail que j'ai vécu cette réalité; c'est juste choquant comme comportement, comme mentalité et puis ça risque de se traduire dans un salaire, dans une carrière". (T.A. 84)

D'autres envisagent par contre d'épouser les vues déqualifiantes de l'employeur. Pour obtenir et conserver un emploi, elles souhaiteraient voir modifier les programmes pour maîtriser l'anglais, la dactylo, ce qui, à leur sens, leur aurait facilité l'accès au marché du travail.

De plus, quelques répondantes, plus âgées, qui ont effectué un retour aux études, ont éprouvé vivement l'intégration comme une lutte pour s'affirmer comme femme dans des choix professionnels non traditionnellement réservés aux femmes (en T.E.E.F. par exemple). Pour elles, l'autonomie financière devient une arme de pouvoir extrêmement efficace; soit pour

> "exister socialement, ça ma changée. C'est une nouvelle façon de penser. Pour moi, c'est l'opposé du monde fermé de la maison, du gouffre de solitude, d'ennui, d'inexistence", (T.E.E.F. 81)

soit comme outil pour donner un nouveau dynamisme à la structure familiale où elles se perçoivent davantage comme des partenaires qui comptent et des agents économiques.

La tendance majoritaire des répondants masculins étant davantage axée sur les critères de définition que nous avons déjà exposés: stabilité d'emploi, avancement, appartenance et réalisation de soi.

Qu'il nous suffise de proposer une définition-synthèse de l'intégration qui apparaît comme "un processus de maturation professionnelle et sociale". Pour certains, le passage s'effectue en douceur

sans changement brusque par ajustements progressifs; alors que pour d'autres, le face à face est brutal et l'expérience de la maturation se fait par le biais de la première expérimentation de l'emploi. Nous démêlerons les implications de cette perception de l'autonomie et de la maturité au chapitre des changements marquants qui accompagnent les profils d'insertion. Auparavant, nous analyserons la place et l'étendue de leur zone de pouvoir, telles qu'ils les perçoivent.

4.1.4 Les territoires d'influence

Différentes facettes des réseaux de relation des diplômés seront considérées pour cerner leur rôle d'acteur social. Premier foyer d'intérêt: le milieu de travail. Dans quelle mesure l'intégration professionnelle est-elle vécue sur le mode de l'intégration sociale au milieu du travail? Jusqu'à quel point le diplômé peut-il marquer son milieu? Quelle influence se reconnaît-il?

L'intégration a-t-elle été pour lui une condition pour contracter des engagements? Si oui, ces engagements sont-ils un ancrage qui donne prise et pouvoir dans l'environnement sociétal? Le diplômé a-t-il utilisé les ressources de cet environnement social comme support à son insertion professionnelle?

Le but de cette brève analyse est d'explorer l'enracinement et l'ampleur des interrelations dans le champ d'action du candidat à l'intégration. Il ne vise pas à mesurer avec précision les structures et les modes d'influence, mais plutôt à démarquer l'extension et la nature des processus d'influence en cause pendant l'intégration professionnelle.

4.1.4.1 Le milieu de travail

<u>Etre accepté dans son milieu</u>

Tous les répondants se sentent bien acceptés dans leur milieu de travail. Pour certains, cette convivialité avec les pairs et les supérieurs est une condition sine qua non de l'insertion:

> "C'est très important de ne pas être à part".
> (T.B. 82)

Quelques-uns soulignent le caractère "bona fide" des relations basées sur l'égalité, l'entr'aide et la confiance qui reproduisent souvent, à l'échelle de l'entreprise (PME surtout), un climat calqué sur le climat familial: le patron est un deuxième père, les collègues sont perçus comme membre d'un groupe d'amis et le climat général permet de retrouver un "chez soi".

> "Règle générale ça va bien; un bon climat; quand tu as fini ton travail, tu vas aider les autres; il faut quand même s'entr'aider". (T.I. 83)

> "Pour moi, c'est important de s'intégrer autant au niveau social, de sorte qu'ils ne sentent pas que tu es quelqu'un à part, qu'ils voient que tu fais vraiment partie du groupe (...), de sorte que s'ils ont besoin de quelque chose, ils te connaissent, ils savent qui tu es comme personne". (T.A. 84)

Par contre, d'autres envisagent les relations au travail comme bonnes dans un climat acceptant, même si leur réalité est la solitude.

> "C'est difficile dans mon travail actuel; les mouvements de personnel sont énormes. Il y a tellement de roulement de personnel, que c'est difficile d'être intégrée à un groupe, je m'entends bien c'est tout. Pour mon travail, je suis seule et, pour moi, l'intégration c'est chacun notre compétence dans notre travail". (T.A. 82)

Pour d'autres, l'acceptation est liée à des marques positives de feedback du supérieur immédiat;

> "Pour elle, c'est facile de dire qu'elle a apprécié ce que tu as fait, elle n'a pas peur de dire merci, de dire ce qui va bien et ce qui ne va pas". (T.A. 84)

ou encore à l'absence de conflits:

> "Oui je suis bien acceptée. Je suis quand même jeune; on travaille avec une équipe jeune; aussi je ne pense pas avoir de conflit; je ne rencontre pas de problèmes avec le personnel". (T.A. 81)

<u>Avoir une influence dans son milieu</u>

Si l'ensemble des répondants perçoit rapidement et positivement son acceptation au travail, l'évaluation de l'influence exercée est plus problématique. Le partage des résultats traduit la complexité

de la notion d'influence. Un peu plus de la moitié estime exercer une influence sur son milieu de travail; les autres reconnaissent n'en avoir aucune, alors que seules quelques exceptions avouent exercer une faible influence dans leur milieu.

Ce qu'il nous intéresse de noter c'est que les répondants départagent l'influence. Assimilée par certains au pouvoir, l'influence est reliée à la capacité d'infléchir les décisions et de modifier la vie de travail. Ceux qui affirment en avoir l'attribuent à leur poste lié aux jalons décisionnels de la structure hiérarchique (actionnaire d'une entreprise, superviseur, patron, directeur, assistante-gérante...), à la contribution financière à l'entreprise, à leur pouvoir d'expertise et de compétence.

> "Tout passe par la comptabilité". (T.B. 82)

> "Les autres filles, quand elles ont affaire à enregistrer les chèques, doivent passer par moi. Et puis les patrons, lorsqu'ils ont à faire une démarche, ils viennent s'informer de leur solde bancaire; ils se réfèrent à moi pour beaucoup de choses, me demandent mon avis". (T.A. 83)

Plus modestement, plusieurs avouent que leur influence est réduite; ils n'ont pas de pouvoir décisionnel si ce n'est en creux: leur influence serait sentie s'ils ne faisaient pas honnêtement leur travail.

> "Au point de vue de la motivation, j'en ai mais je ne vais pas prendre des décisions qui pourraient influencer vraiment mon milieu de travail. Par contre, si j'étais une personne qui ne faisait pas mon travail consciencieusement, là sûrement j'influencerais". (T.A. 84)

L'influence est liée au processus d'identification du candidat à l'entreprise: celui qui est entré au début, qui a intériorisé les valeurs de la compagnie, garde tout au long de son parcours professionnel une longueur d'avance. C'est la cas du cinquième environ des répondants.

> "Au début, j'avais une très grande influence dans la compagnie; j'étais comme leur thermomètre pour leur donner le pouls de la ville, les besoins, le sens de la demande. Ils se fiaient beaucoup à moi. Cette habitude de se consulter, de demander mon avis est restée (...). Le fait que j'aie été la première

employée m'a donné une grande influence". (T.E.E.F. 81)

Influence de leadership

L'influence personnelle comme attitude et capacité de faire pencher l'opinion, de persuader, de convaincre sans détenir le pouvoir décisionnel officiel est plus largement reconnue. Elle se traduit par des suggestions, toutes écoutées, peu appliquées parce que

"il y a toujours de bonnes raisons pour ne pas le faire: les coûts, le personnel, l'hôpital n'est pas assez grand.... (T.I. 83)

Cependant, d'autres ajoutent:

"si tu argumentes assez bien, puis si tu laisses à l'autre la chance d'argumenter à son tour, tu as plus de chance que tes suggestions soient appliquées". (T.I. 82)

Au travail, l'assurance, la confiance en soi seraient garantes d'un leadership réel; en leur absence,

"c'est sûr que je peux exercer une influence sur une personne, un groupe à la fois; mais ça va rester des influences qui n'importe qui peut donner à n'importe qui. Mais une influence pour régler des conflits, pour apporter des solutions, c'est autre chose et à ce niveau là il faut un bon leadership de son groupe". (T.I. 82)

Ce type d'influence, c'est l'apanage des décideurs, des détenteurs du pouvoir formel (les patrons/actionnaires/supérieurs) ou du pouvoir informel (les leaders qui changent le cours de l'histoire).

Enfin, l'influence se joue aussi par le biais des présences, des services rendus, de l'espace affectif et social occupé par le candidat. Cette forme d'influence vient doubler la détention des informations pertinantes (pouvoir de compétence).

"Je n'ai pas d'influence; à temps partiel, je manque des réunions, je ne suis pas là souvent. Puis des fois, je ne suis pas trop au courant de ce qui se passe en mon absence. Par contre, je sais que si j'ai quelque chose à dire, je vais le dire". (T.I. 81)

Bref, l'influence perçue fait état des relations sociales influenceurs/influencés sur le mode de leur pouvoir officiel ou officieux ou par le biais des processus qu'ils sanctionnent: soumission, intériorisation ou identification aux valeurs et aux normes.

4.1.4.2 L'intégration: un pré-requis pour contracter des engagements?

L'intégration au marché du travail est-elle une condition pour prendre des engagements sociaux? Ces engagements traduisent quelles valeurs? Influencent-ils les orientations et les choix du nouveau travailleur qui marque ainsi son empreinte dans sa niche sociétale?

La tendance générale, révélée par l'enquête, démontre que, de fait, les diplômés contractent des engagements divers que l'on peut catégoriser sous le titre général d'engagements financiers. Ce comportement, s'il apparaît au premier examen dans la veine du "consumérisme", demande à être analysé. En effet, plusieurs interviewés assimilent la prise d'engagements à la maturité; pour eux, les engagements viennent signer un cheminement de maturation qui appelle l'autonomie et l'indépendance. A ce titre, l'âge détermine autant les engagements que l'intégration elle-même. Quitter la maison, se construire une vie personnelle et sociale, se prendre en main sont des objectifs prioritaires liés autant à la maturité qu'à l'obtention du premier emploi. De l'ordre des valeurs, ils apparaissent comme des buts souhaités.

"Non, je dirais que c'est plutôt la maturité que tu acquières en tant qu'individu qui va faire que tu vas mener des engagements. C'est sûr que ça a une relation avec le travail que tu fais (...). Si tu es sûr d'avoir un emploi stable, c'est certain que tu peux plus t'engager (...). J'ai quitté la maison, mais là c'est que je voulais vivre ma vie (...). J'atteins une certaine maturité". (T.I. 82)

"C'est certain que le travail, ça m'a permis de vieillir, de maturer un peu plus, un peu plus vite peut-être, en vivant l'indépendance monétaire". (T.A. 82)

D'autre part, certains répondants (ils sont minoritaires), dissocient les deux termes: pour eux, l'autonomie et la maturité, ils les possédaient déjà aux études.

> "Aux études, je n'aurais pas pris d'engagements financiers; j'étais déjà endettée jusqu'au cou. J'étais partie de chez mes parents; j'étais en appartement (...). C'est que, pour moi, c'était déjà fait, je me sentais aussi adulte aux études". (T.A. 84)

> "C'est très social ce "feeling" là qu'étudiante tu n'es pas autonome, parce que tu vis de prêts et bourses, de jobs à temps partiel. Je suis adulte entre guillemets. Oui, d'une certaine façon, parce que j'ai pris ma vie en mains. Je suis vraiment autonome, mais on dirait que parce que je suis encore aux études, j'ai encore un pied dans la maison de mes parents (...). Tant que je n'aurai pas été vraiment sur le marché du travail, vraiment me suffire à moi-même avec un salaire qui a de l'allure (...) je ne me sentirai pas autonome, indépendante". (T.A. 82)

Les engagements matériels et financiers permettent de concrétiser les buts et les priorités: achats de biens et de services, amélioration de la qualité de vie.

> "Il y a plus que le point de vue financier; si on apporte juste l'argent pour apporter l'argent mais que la qualité de vie ne s'améliore pas, ça ne donne rien". (T.A. 84)

> "Pour moi, l'autonomie est d'abord financière. Ca été vraiment très important. J'ai contracté des engagements financiers. J'ai investi dans l'immobilier. Et pour moi, ç'a été un des grands moments de ma vie; c'est plus qu'une transaction- ou de l'argent-; c'est quelque chose qui me prouvait que mes trois ans sur le marché du travail portaient fruit (...). C'est ma liberté, vois-tu; pour moi c'est un fond de retraite. Si tu veux ton autonomie, il faut que tu te battes, que tu la bâtisses. Cet immeuble, pour moi, c'est tout ça, une sécurité, une fierté...". (T.E.E.F. 81)

Bien que l'évolution vers l'autonomie et l'indépendance soit

étroitement reliée à l'intégration professionnelle, il est intéressant de noter que les répondants voient leur intégration comme le moment important qui constitue la pierre angulaire de plusieurs engagements ultérieurs. La grande majorité avoue que c'est une condition essentielle pour contracter des engagements affectifs (se marier/vivre en couple...) et ce, autant chez les garçons que chez les filles. Ces dernières se départagent cependant en deux catégories: celles qui avouent avoir besoin de préserver leur autonomie, leur indépendance par un travail qui les valorise et qui est jugé essentiel à un engagement; celles qui affirment qu'elles se seraient engagées, même sans avoir un emploi, seulement et seulement si le partenaire en avait un.

Outre les engagements financiers pour se payer un rêve (auto, maison, voyages...) ou les engagements affectifs pour structurer sa vie personnelle, certains répondants contractent des engagements corporatifs (placements, parts dans la compagnie où ils travaillent, achats immobiliers...) pour consolider leur pouvoir personnel et/ou leur leadership au sein d'une entreprise.

Peu de répondants avouent ne s'être engagés d'aucune manière: pour eux, les engagements apparaissent comme superflu, hors de leurs priorités actuelles. Ils avouent vivre un moratoire où l'être prime sur l'avoir.

Si l'intégration au marché du travail constitue, pour la presque totalité des répondants, la porte d'entrée dans la vie, elle représente pour tous la voie pour affirmer son existence sociale par des engagements. Relevant surtout du domaine privé et/ou affinitaire, ces engagements s'enracinent dans l'obtention du premier emploi qui apparaît comme le chèque initiatique de la société pour donner l'être social.

> "Je me disais le jour où j'aurai un emploi, je vais avoir quelque chose à présenter; je vais au moins pouvoir dire là j'ai travaillé. J'ai attaché une très grande importance au premier emploi". (T.A. 83)

4.1.4.3 Les supports à l'insertion

Pour franchir ce cap du premier emploi, les diplômés ont-ils bénéficié des ressources existantes au cégep? dans les réseaux institutionnels (centres d'emploi, par exemple)? supports personnels, réseaux affinitaires (amis, autres diplômés, famille...)? ont-ils été aidés par des employeurs? avaient-ils l'information suffisante pour bien utiliser les ressources existantes et organiser leur cheminement d'intégration?

La situation actuelle

Le portrait général de la situation du diplômé à la fin de ses études révèle une préparation inégale à l'emploi: certains se disent "solidement armés" pour affronter le marché du travail; ils sont bien informés sur les employeurs potentiels, savent où s'adresser pour obtenir réponse à leurs interrogations, connaissent les organismes de référence, les personnes-clés à contacter dans une organisation. Ils ont reçu des cours et/ou des documents sur la manière de se présenter, d'élaborer leur curriculum, d'entrer en communication avec l'employeur; ils ont vécu une simulation d'entrevue ou ont été initiés aux méthodes et aux techniques d'entrevue (lors d'un cours, d'une séance d'information ou par des documents écrits). De plus, ils maintiennent des contacts personnalisés avec des ressources compétentes qui jouent, à leurs yeux, le rôle de mentor: professeurs, connaissances au travail, amis... .

> "C'est important de se créer un réseau, un moment donné, tu sais quelle personne t'offre des renseignements. Je me dis si tu veux arriver rapidement, c'est important d'avoir un contact avec le milieu". (T.A. 84)

Ils évaluent avec justesse leur compétence, se posent en gagnants, ayant de la débrouillardise et de l'entrepreneurship. Ou encore, ils ont su être à la bonne place au bon moment.

> "Ca a été tellement facile; je voulais quelque chose, je l'ai eu. Tu sais j'ai pas eu besoin de chercher". (T.I. 81)

> "Etant donné que moi je cherchais plus ou moins, peut-être que je n'ai pas été assez consciente (des difficultés)". (T.A. 81)

Par contre, ceux qui ont vécu péniblement leurs démarches d'intégration évaluent plus sévèrement les supports existants. Ils reconnaissent que ces supports sont bons au cégep "quand on y est, mais inexistants après le cégep". Ils déplorent avoir été peu ou mal informés sur les tâches et les fonctions de travail auxquelles les préparait leur cours technique. Ils voient un immense fossé entre les théories apprises qu'ils ne peuvent traduire en postes de travail à postuler et l'organisation du marché de l'offre d'emploi. Ils ne savent ni où s'adresser, ni dans quels types d'entreprises ils peuvent travailler, ni sur quels atouts ils peuvent miser pour rencontrer les besoins de l'entreprise. Faute d'une information adéquate, la désillusion s'installe et amène soit une baisse de leurs aspirations (ils chercheront et accepteront n'importe quoi) ou un jugement sévère sur leur formation qu'ils veulent ajuster -en la déqualifiant-, aux souhaits et aux demandes des employeurs. Ainsi

certains répondants, diplômés en techniques administratives, voudraient voir apparaître au programme des cours de dactylo et d'anglais pour avoir la chance d'être embauchés comme secrétaire-comptable alors que de leurs collègues ont souligné la lutte à mener pour défendre leur statut.

Tantôt, on dénonce l'inadéquation du choix de la technique par rapport à la personnalité ou la philosophie irréaliste véhiculée par des professeurs, jugés étrangers à la réalité.

Laissés à eux-mêmes dans leur quête d'emploi, certains sont fortement ébranlés;

> "Je n'ai eu aucun support direct pour m'aider à trouver un emploi. J'ai fait de démarches personnelles. J'ai frappé aux portes et quand je me suis essouflée - un an et demi c'est long - j'ai eu peur de m'être trompée; j'ai un peu perdu pied". (T.E.E.F. 81)

sauf s'ils ont la chance de recevoir l'aide d'organismes ou de personnes qui sachent les remettre en confiance. Plusieurs répondants ont puisé à des ressources diverses tant communautaires (Partance, par exemple, organisme féminin d'aide pour le retour au travail), qu'institutionnelles.

> "Celui qui donnait le cours au C.M.O. était un homme vraiment merveilleux; il nous a donné une dose de confiance terrible. Après ce cours-là, je pense que n'importe qui aurait pu trouver un emploi (...). C'est ça qui m'a donné une piqûre de confiance pour foncer, démarrer". (T.A. 83)

Dans la deuxième catégorie, ceux qui auraient souhaité de l'aide et ont dû cheminer seuls.

> "Avant qu'on quitte le cégep, on était assez préparé; on nous disait dans quel genre d'entreprises on pouvait se diriger. Mais un coup qu'on quitte le cégep, j'ai l'impression que le support est presque inexistant". (T.A. 82)

Sont dénoncés comme insuffisants et inadéquats les services des centres de main d'oeuvre.

> "Je n'ai pas eu d'aide. Le centre de main d'oeuvre

ç'a été vraiment médiocre. J'avais toujours l'impression de les déranger; ils ne se donnent même pas la peine de chercher pour répondre à tes questions". (T.A. 84)

"Ils sont là pour nous aider, mais de leur côté ils ne font rien pour nous aider". (T.A. 82)

"C'est froid; ils ne te demandent rien. Ils ne s'occupent pas de nous autres. La seule chose, ils fixent les rendez-vous. Ils ne proposent rien, ne nous disent pas que ça existe des stages de recherche active d'emploi, des programmes gouvernementaux". (T.A. 83)

A leur décharge, ceux qui ont consulté après l'obtention de leur DEC ont obtenu une meilleure écoute:

"J'ai senti qu'une fois mon DEC obtenu, il y avait des supports qu'ils étaient prêts à donner". (T.A. 84)

Situation souhaitée

En tête de liste apparaissent les démarches et l'organisation personnelles. Tous reconnaissent la nécessité de s'organiser et de se débrouiller seuls pour obtenir information et emploi. Si plusieurs avouent n'avoir eu recours à personne et s'être placés facilement, ils reconnaissent la pertinence d'un support pour ceux qui ont de la difficulté.

"Pour moi, j'ai trouvé que c'était suffisant comme ça parce que, de toutes façons, j'ai pas été tellement longtemps sans travailler. Mais je me dis qu'ils pourraient être plus ouverts aux gens, les C.M.O.; ils ne font rien pour t'aider; ils attendent que tu demandes". (T.I. 82)

Ces derniers revendiquent une aide de qualité pour pouvoir continuer justement à utiliser leurs propres ressources et leur organisation personnelle.

"J'aurais souhaité de l'aide -être épaulée- parce que j'avais investi trois ans de ma vie à un âge où tu

> n'as plus de temps à perdre. Je me retrouvais devant rien. C'était pas la panique mais... il y avait tellement de choses à débroussailler". (T.E.E.F. 81)

Au cégep, on demande de faire connaître le service de placement et de le rendre efficace.

Cependant, on souhaite une meilleure utilisation des ressources des centres d'emploi. Faute d'en connaître les rouages et le fonctionnement, le diplômé perd temps, énergie et espoir de réussir. Les revendications se traduisent par le souhait d'un support personnalisé et actif.

> "J'aurais aimé voir les agents de liaison dans les centres d'emploi; qu'ils prennent plus de temps pour nous expliquer les programmes, même si on doit faire des démarches personnelles". (T.A. 82)

En résumé, l'intégration professionnelle se fait par des démarches personnelles. Certains, pour qui la transition s'est effectuée aisément, vont même jusqu'à hypostasier l'image du "self man (woman) made" et dénoncent la perspective d'une aide institutionnalisée.

> "Je ne peux pas croire qu'ils peuvent nous appeler chez nous pour nous dire: bon on t'a trouvé une job. Si la personne ne fait rien, si elle ne montre pas d'intérêt, d'après moi ils ne lui rendent pas service de lui en trouver une job". (T.A. 81)

L'absence ou le non recours aux supports institutionnels ne traduit pas toujours une transition harmonieuse; elle masque souvent la déficience ou la méconnaissance des services existants. On déplore le peu de présence du Service de placement du cégep en mettant l'accent sur les bénéfices d'activités professionnelles (visites industrielles, stages, visite à la Bourse...), initiées par des professeurs. Celles-ci réussissent souvent à motiver et à stimuler le finissant. Le centre d'emploi est perçu comme un service passif, mettant peu à profit ses ressources et ignorant les besoins des bénéficiaires.

Les diplômés évaluent rétrospectivement la vacuité interinstitutionnelle -entre le cégep et le premier emploi- comme un espace de mort sociale, difficile à vivre et comme gommé de l'emprise institutionnelle (ni le cégep ne s'intéresse au suivi, ni les centres d'emploi ne se soucient de fournir une aide pertinente). Les souhaits sont clairs: miser sur le dynamisme des diplômés, développer les

supports et les rendre accessibles; faire connaître aux employeurs les techniques offertes; raffiner la publicité en décrivant les compétences et le savoir-faire des finissants; établir des ponts école/travail dès la période d'étude en rentabilisant le Service de placement étudiant. Finalement, il est recommandé de sensibiliser les milieux de travail pour ménager un meilleur accueil aux nouveaux arrivants.

4.1.5 Les changements vécus

La plupart des personnes interviewées reconnaissent que le passage de l'école au travail est un changement marquant en soi; il fait appel à des ressources inexplorées, à des capacités d'adaptation qui monopolisent, pour un temps, toute l'énergie disponible. Sans parler d'un virement de fond, les répondants reconnaissent que c'est une période de questionnement, de quête d'identité personnelle et de consolidation de ses valeurs et de ses choix.

> "Mon but a changé. Là ce n'est plus juste un emploi que je veux; c'est de trouver encore mieux (...); un moment donné, tu te regardes puis tu te dis est-ce que je suis une personne qui veut continuer, est-ce que je veux rester où je suis? est-ce que je suis ambitieuse? où se limite mon ambition? Des choses comme ça, ça t'amène à changer. C'est la mentalité qui change peu à peu". (T.A. 84)

Et cette adaptation se fait, pour certains, dans un premier corps à corps avec les peurs mêlées, les appréhensions, les angoisses.

> "Je sais que quand je vais arriver là, je vais être obligée de me redéfinir. Je vais me dire qu'est-ce que tu fais? quel genre de poste, quel genre d'entreprise, quelle spécialisation en administration?". (T.A. 82)

Cette adaptation se signe dans la réalité des ruptures avec la famille, souvent avec la ville d'origine, avec les amis et elle ébranle les certitudes acquises.

> "Au niveau personnel, moi j'ai trouvé ça dur parce que je partais de la famille puis je m'en allais dans un milieu inconnu. Montréal, je connaissais pas

(...); j'ai trouvé ça dur la séparation. Tu dis là je sépare mon oeuf en deux; là tu te détaches de ta mère qu'ils appellent ça (...). Il me semble que j'étais complètement dans un monde perdu, plus d'amis; je ne connais plus personne, je suis complètement seule (...). Si tu veux des choses, il faut que tu fasses les démarches (...). Au niveau personnel c'est une vraie adaptation (...). Le gros stress à l'hôpital, la ville que tu connais pas et tu viens de sortir de l'école où c'est tout rose, tout beau, tu la trouves moins drôle ta job". (T.I. 83)

Si l'adaptation est faite de ruptures avec la famille, les amis, le milieu, elle est ancrée dans l'apprentissage des responsabilités et l'habitude de vivre avec soi.

A cette période d'instabilité où la personne s'éprouve ébranlée dans son monde, succède chez la plupart des répondants, la redécouverte de son identité. Plus solide parce qu'elle s'est choisie et, disons-le, confortée par l'expérience et l'action en retour de ce nouveau milieu de travail.

"Je trouve que j'ai changé beaucoup (...); je me sens peut-être plus sécure, pas nécessairement au point de vue financier; je trouve que c'est plus que ça; je pense que c'est important de mettre nos capacités à l'épreuve puis de voir jusqu'où on peut aller". (T.A. 84)

"Moi, ce que je trouve, c'est que je me sens devant un problème de confiance en ma formation ou en ma personnalité; puis c'est en travaillant que j'ai retrouvé confiance parce que j'ai fait mes preuves; puis je gagne, puis je fais bien l'affaire. Je me sens plus en sécurité, plus en confiance". (T.A. 82)

"Je suis plus persévérante qu'auparavant et peut-être moins peureuse, entre guillemets, de l'inconnu". (T.A. 83)

Pour d'autres, l'expérience a créé l'ouverture aux autres en affinant leur compréhension et leur capacité d'une écoute empathique. Certains d'entre eux ont pris conscience de leur personnalité; ils ont accepté d'assouplir des structures que l'habitude (créée par la vie connue des études) tendait à rendre rigides.

"Ca m'a fait changer, oui. J'étais quelqu'un qui était pas mal renfermée. Là, veux, veux pas, tu vis

> en société, t'as un travail avec d'autres gens. Il faut que tu en tiennes compte des autres; il faut que tu leur parles, que tu aies des échanges". (T.I. 82)

Accepter le réel avec ce qu'il implique de facettes de soi à découvrir et à ajuster, tel semble avoir été le défi de l'insertion

> "J'avais jamais connu l'échec. Ca été une difficulté pour moi d'avoir à faire face à l'échec de mon premier emploi (...); ç'a changé mon point de vue (...). J'ai pris conscience que les gens au travail s'imaginent qu'on a rien appris, qu'il leur faut tout nous apprendre, qu'ils nous montrent tout ce qu'il y a dans le travail. Ou bien ils ont l'attitude inverse; ils s'attendent à trop; c'est toute une adaptation". (T.A. 82)

Et, pour la majorité des répondants, c'est un changement de cap au plan personnel, un changement de cap qui amène à formuler et/ou à réviser ses choix.

> "Un changement radical de milieu, des responsabilités. Puis ensuite le plus gros changement c'est quand j'ai rencontré la scientologie; ç'a été le gros changement, ç'a donné un but et un sens à ma vie". (T.I. 81)

Une deuxième catégorie de répondants révèlent une tendance à effectuer le passage en douceur sans sauts brusques, sans changements notables. Ils sont quelques-uns à reconnaître

> "qu'il n'y a pas de changement important; c'est plutôt des petites choses auxquelles tu te réajustes au fil du temps, pas de chambardement personnel, de redéfinitions, non". (T.A. 82)

Une troisième tendance s'affirme quand l'identité personnelle est absorbée et assumée par l'identité professionnelle: à ce moment, l'intégration apparaît comme une lutte déterminée vers l'excellence professionnelle.

> "Les plus gros changements, c'est l'entreprise; elle est partie de cinq employés quand j'étais aux études,

> puis on est une vingtaine(...). C'est une petite compagnie familiale mais elle se bat avec des multinationnales (...). Au plan personnel? (...), j'étais probablement comme ça un peu fonçeuse; il faut l'être; c'est ça l'entrepreneurship". (T.A. 81)

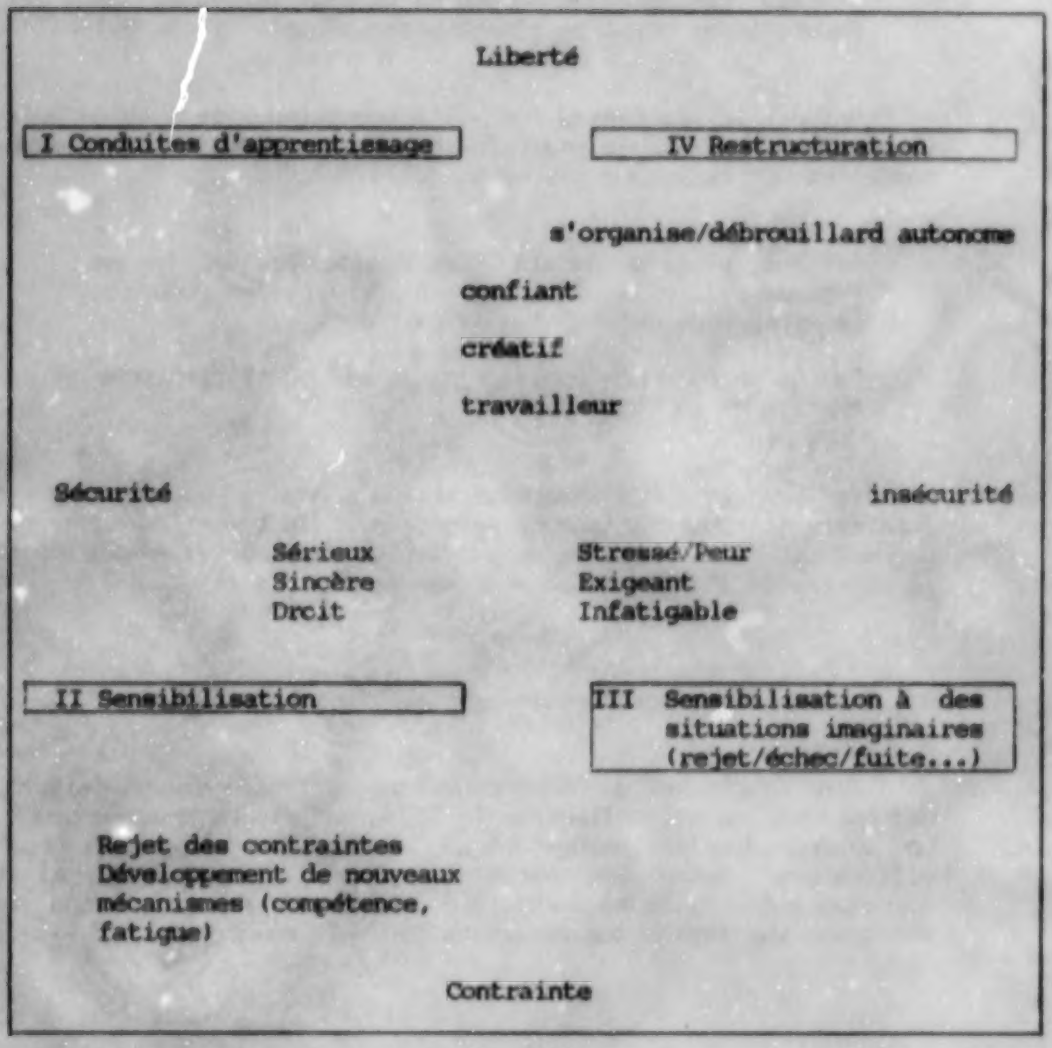
Enfin, le processus de l'intégration se solde par des changements personnels positifs (maturation, confiance, ouverture au monde) et une assurance professionnelle.

> "Je ne pensais jamais être rendue là; si je me regarde il y a deux ans et demi, j'en connais beaucoup plus qu'avant". (T.A. 83)
>
> "Si je perdais mon emploi, je saurais où frapper pour me trouver un autre emploi". (T.B. 81)

Le processus d'insertion sera analysé au chapitre VI. Auparavant, nous examinerons sommairement la perception que les diplômés ont d'eux-mêmes. Leur définition personnelle complétera la perception de l'intégration professionnelle.

4.1.6 Définition personnelle

Pour regrouper de façon cohérente, efficace et intégrative les définitions de soi collectées lors des entrevues, nous emprunterons un schéma simple[1] permettant de situer sur un continuum les différences entre des extrêmes. Axé autour de deux paires de discriminants -liberté/contrainte, sécurité/insécurité-, ce schéma donne une vue rapide des résultats que nous nuancerons par la suite.



1. Ce shéma fait référence à la théorie de l'acte-pouvoir développée par Gérard Mendel. Acte pouvoir et aliénation, in Psychopathologie du travail, CNRS, Entreprises Modernes d'Edition, Paris, 1985.

Les définitions sont tantôt axées sur des qualités personnelles qui définissent les attitudes: responsable, ambitieux, consciencieux; elles mettent en relief l'apport propre du candidat, l'originalité de ses réactions comportementales dans un environnement balisé par l'axe liberté/contrainte. C'est en négociant avec cet environnement pour y trouver une place ajustée à ses attentes et à ses perceptions de lui-même, que le candidat tente d'articuler le champ psychologique et le champ social en s'appropriant son expérience d'intégration comme un acte-pouvoir.

> "Pouvoir sur l'acte-produit accompagné d'une capacité, tout au moins potentielle, d'assumer ce besoin (...), par un auto-contrôle individuel et/ou collectif de cette activité c.a.d. du processus en train d'être accompli" [1].

Si pour certains, les pôles sécurisants (confiance en sa compétence, en son intégrité, en sa bonne volonté de travailleur infatigable) sont des garanties suffisantes pour maîtriser les abîmes d'insécurité (peurs, hésitations, stress, méfiance envers les patrons, crainte de l'échec...), pour d'autres, le poids des contraintes du milieu (efficacité, vitesse, hostilité des pairs ou des supérieurs, obligation de travailler en équipe, etc.) déséquilibre l'utilisation créative des ressources et vient compliquer le processus de restructuration.

Ainsi, certains répondants sont coincés par la contrainte de devoir travailler dans un domaine non-relié ce qui maintient l'écart entre l'image de soi (partiellement expérimentée) et leur réalité.

> "Je suis sérieuse, responsable, autonome. J'aime beaucoup travailler avec les autres. Je sais me débrouiller; je veux faire quelque chose de ma vie (...). J'aimerais prendre plus de responsabilités; ça me fait peur mais j'aimerais essayer. Je ne veux pas faire ma vie dans mon travail actuel". (T.A. 84)

Certains avancent prudemment leur sens de l'organisation, de la planification et leur méthode de travail; ceux-là confrontent leur propre perception au feedback que leur expérience leur a renvoyé.

> "Je suis assez méthodique; je me le suis fait dire souvent (...). Je ne suis pas le genre de personne à tout garrocher en l'air; je mets ma base comme il faut, solide puis après ça je pars... avec toute la

---

1. Ibid. p. 140

> méthode,la planification. J'ai l'air de rien, de quelqu'un qui bouge pas vite mais qui est efficace". (T.A. 84)

D'autres se sont expérimentés dans leur environnement de travail et nous disent comment ils ont réussi à composer pour maintenir leur marge de liberté.

> "Moi, je me sens très responsable au travail même qu'à un moment donné ça me stresse. Beaucoup de responsabilités, les échéances de temps; je deviens stressée (...). Depuis trois ans, j'ai quand même appris à vivre avec mon stress puis à prendre des heures où je suis plus efficace au travail". (T.A. 82)

Pour d'autres, la lutte est plus serrée; l'ombre de l'échec mine la sécurité,

> "Disons que j'avais peut-être toujours eu peur de l'échec (...). Au cours de mes études, je l'avais pas connu, mais je travaillais beaucoup, peut-être justement pour éviter l'échec et puis là... après l'avoir connu, ça m'a déstabilisée, mais ça m'a beaucoup appris". (T.A. 82)

et contribue, quelquefois à réviser les choix.

> "Si j'avais su que c'était un travail d'équipe et non pas un travail seule, je me serais orientée ailleurs (...). Je suis influençable. Si je vois que mon personnel critique, je vais me charger de leurs tâches au lieu de déléguer (...). Aussi j'ai de la misère avec ça la supervision, je refoule". (T.I. 82)

> "L'administration c'est trop croche; je chercherai un travail ailleurs; moi j'aime la justice, la droiture". (T.A. 84)

Par contre, plusieurs répondants ont apprivoisé leur milieu. Ils ont saisi les opportunités et travaillent dans leur secteur de spécialisation. Parmi eux, certains ont développé, à même la porosité des interactions, des énergies et de la confiance.

"Je pense que je suis une personne avec beaucoup de caractère; je ne dis pas qu'il est mauvais ni bon, mais j'ai du caractère. Par contre, j'ai peut-être un point faible; pas assez accrochée à mon rêve; à mesure que je rencontre un petit obstacle, j'ai peut-être trop tendance à laisser. Mais le fait d'avoir travaillé ça me donne plus confiance en moi donc j'ai moins tendance à laisser tomber au moindre petit obstacle". (T.A. 82)

Enfin, une dernière catégorie, caractérisée par le besoin-pouvoir de gagner à tout prix, se retrouve dans la définition d'une répondante.

"Les personnes qui sont dans les affaires aiment beaucoup les défis (...). Je suis agressive, combattive. Je suis gênée, sauf que je me force; je suis obligée puis je me dis faut que tu le fasses (...). Foncer, je me dis si tu le fais pas, j'avancerai pas, donc vas-y, je veux avancer". (T.A. 83)

Lutte constante qui doit se traduire par l'avancement et le succès.

"Je veux apprendre; je suis prête à faire n'importe quoi, prendre beaucoup de responsabilités pourvu qu'elles soient reconnues, qu'il soit reconnu cet engagement là (...); j'aime ça dynamique, aller de l'avant". (T.A. 84)

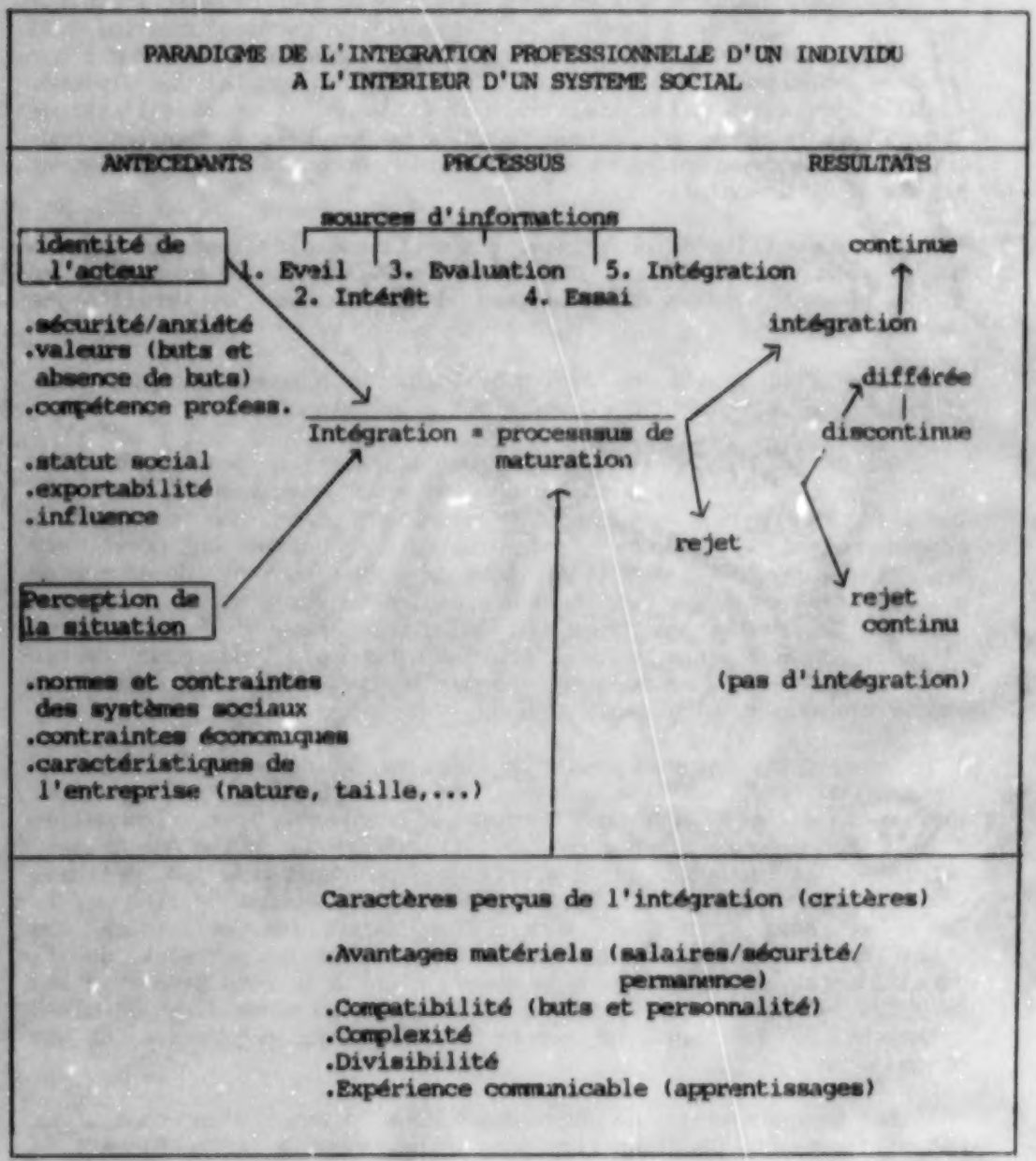
"Je n'ai pas peur de réaliser des choses et je dois être gagnant; je ferai tout ou presque pour ça". (T.E.E.F. 84)

Bref, c'est dans la dialectique des éléments personnels et des éléments sociaux qu'émerge la personnalité de l'acteur social, façonnée dans un double processus d'ajustement (intra et inter personnel). Autant le potentiel de départ du diplômé se traduit et marque son travail et ses choix, autant la personnalité naissante semble orientée par le milieu du travail. Tel est le premier constat qu'imposent nos résultats d'enquête.

En conlusion, qu'il nous suffise de rappeler qu'à partir d'une perception de son niveau d'intégration, le diplômé a circonscrit les critères qui fournissent les conditions d'intégration. Les différents jalons étant posés, il nous est possible d'articuler une définition de l'intégration:

> "Un processus de maturation individuelle, sociale et professionnelle".

Il sera utile de relier, en terminant, les différents jalons qui ont permis de cheminer vers cette définition synthèse en illustrant par un tableau représentant le paradigme de l'intégration professionnelle d'un individu à l'intérieur d'un système social.


PARADIGME DE L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE D'UN INDIVIDU
A L'INTERIEUR D'UN SYSTEME SOCIAL
ANTECEDANTS
PROCESSUS
RESULTATS
sources d'informations
identité de l'acteur
1. Eveil
2. Intérêt
3. Evaluation
4. Essai
5. Intégration
continue
intégration
différée
discontinue
.sécurité/anxiété
.valeurs (buts et absence de buts)
.compétence profess.
.statut social
.exportabilité
.influence
Intégration = processus de maturation
rejet
rejet continu
(pas d'intégration)
Perception de la situation
.normes et contraintes des systèmes sociaux
.contraintes économiques
.caractéristiques de l'entreprise (nature, taille,...)
Caractères perçus de l'intégration (critères)
.Avantages matériels (salaires/sécurité/permanence)
.Compatibilité (buts et personnalité)
.Complexité
.Divisibilité
.Expérience communicable (apprentissages)

4.2 Interprétation des résultats

Le dépouillement des données nous a permis de dégager l'ampleur et la complexité des éléments de l'intégration professionnelle. Il est intéressant de noter que la tendance qui se dégage confirme l'hypothèse d'un phénomène processuel. L'insertion apparaît au diplômé, comme le processus de maturation au cours duquel se réalise l'articulation du champ psychologique au champ social balisé par les contraintes conjoncturelles et les structures économiques qui régissent le marché de l'emploi.

En sa qualité de processus, l'insertion professionnelle appelle un ancrage conceptuel qui peut rendre prévisibles les axes et les étapes de ce processus selon le vécu des interviewés (ce sera l'objet du chapitre VI).

Nous nous limiterons donc pour l'instant à poser quelques questions pour éclairer l'intelligence des résultats obtenus.

On peut d'abord se demander si l'insertion professionnelle, vécue par les diplômés comme un processus de maturation et d'autodétermination, ne se comprendrait pas mieux dans une perspective développementale? A cet égard, plusieurs recherches ont porté sur les crises propres à chacun des âges de la vie tentant, de décrypter à même les solutions comportementales les enjeux propres à chaque période de remise en question. Cette perspective nous situe d'emblée, rappelons-le, dans l'ordre du psychologique pour tenter d'observer, de comprendre et de nommer les réactions, leur motif et leur enchaînement au niveau du sujet.

Dans cette veine, Else Freckel-Brunswick introduit la notion de "cycles de vie" qu'elle définit en cinq phases. A sa suite, Erickson[1] élabore les huit séquences majeures par lesquelles l'individu conquiert son identité. Il raffine la notion de crises, entendues au sens de périodes critiques où l'individu se définit. Cette notion nous approche de la théorie du changement décrite par K. Lewin et nous permet de traduire d'une façon plus utilitaire ces crans de changement en adoptant la perspective des passages de la vie. Substituer le passage à la crise, c'est à la fois préserver les éléments d'évolution, de projet, de progrès, incluses dans la visée dynamique du processus, et gommer la connotation péjorative de la crise.

Le passage marque un cheminement dans le temps d'un stade à un autre alors que la crise fige dans l'inextricable affrontement de forces obscures, sans percée vers autre chose.

1. ERICKSON, Erik, L'enfance et la société (1950) et plus récemment, l'étude de Gail Sheehy, Les passages de la vie, Presses Select., 1979.

Cette lecture développementale nous amène à mettre l'accent sur les analyseurs critiques qui marquent le passage de l'école au travail. Les critères mis au jour par les répondants ainsi que les changements marquants qu'ils ont identifiés contribuent à démasquer les "caps" sous-jacents du processus.

Deuxième volet de questionnement: celui de la maturité. Procéder à une lecture anthropologique du passage à l'âge adulte nous autoriserait à voir le phénomène de l'insertion professionnelle comme la traduction moderne des rites initiatiques. Certains répondants en ont souligné l'analogie symbolique; ils considèrent le premier emploi comme le chèque en blanc nécessaire pour poser l'existence sociale de l'acteur. De plus, la quête initiatique, amorcée dans les ruptures avec les milieux de dépendance naturelle (famille, amis,...) trouve son pendant dans l'appropriation d'un nouveau milieu, la mise en solitude et en responsabilité.

Rappelons-le, les rites d'initiation visent à "modifier l'état (du néophyte) et à lui faire acquérir les qualités caractéristiques de l'homme"[1]. Ce qu'il nous intéresse de relever, c'est que ces rites célèbrent les grands passages de la vie selon un ordre rigoureux

"Partout les mêmes séquences cérémonielles caractérisent le passage d'un sous-groupe à un autre, d'un statut social à un autre statut: rites de séparation, rites de marge, rites d'agrégation (...) on retrouve toujours les trois moments du rituel"[2]

Nos résultats tendent à confirmer le relent symbolique de ces rites primitifs. Les répondants ont, en effet, signalé les repères expérientiels qui constituent les seuils à franchir pour réaliser l'intégration professionnelle. Tous ont souligné le changement de mentalité, le choc pour apprendre la culture du monde du travail.

Les territoires d'influence ont indiqué les jalons et l'extension de l'intégration; ils constituent, en quelque sorte, le territoire matriciel du processus d'intégration professionnelle qui se déroule dans l'étroite symbiose individu/collectivité de travail.

Pour réussir à établir son territoire et à gagner sa place sociale, le diplômé doit choisir sa propre voie de maturation entre l'adolescence permanente, l'entrée dans la profession et l'entrée dans l'organisation.

---

1. LAPASSADE, Georges, L'entrée dans la vie, Union générale d'édition, Coll. 10-18, Paris, 1963, p. 153.
2. Ibid., p. 97.

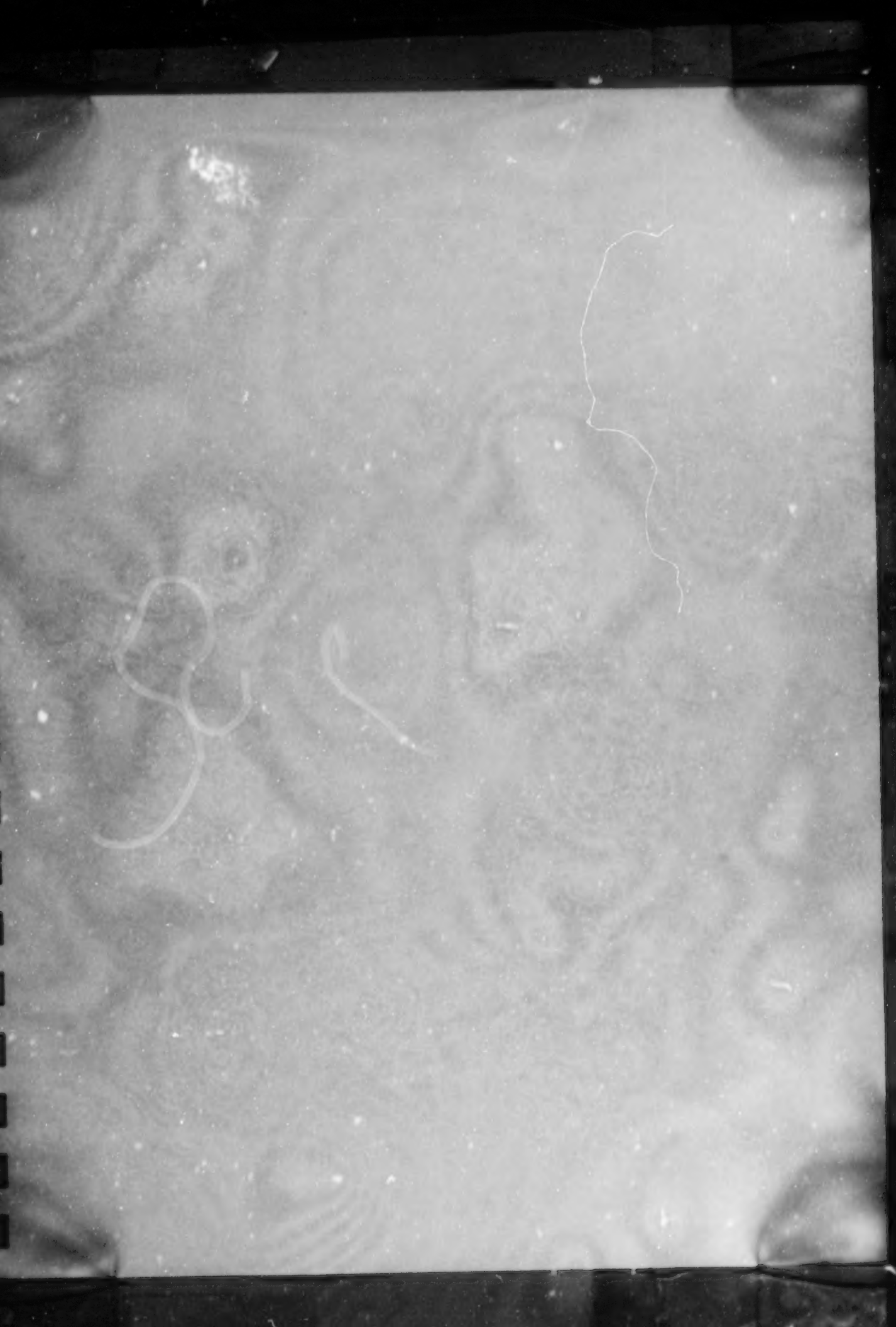
Celle-ci se fait par essais et erreurs, par éclairs de conscience et actes de pouvoir parce que, souvent la norme d'un adulte-étalon, d'un mentor-guide et modèle, vacille au gré de son propre combat (sécurité/insécurité) pour ancrer ses choix dans un compromis acceptable avec l'environnement (liberté/contrainte).

Devenir adulte, un être de maturité et d'indépendance, n'est-ce pas comme le développe Lapassade, accepter l'inachèvement? Remplacer le modèle traditionnel, posant "ces qualités qui font l'homme adulte: la maîtrise de soi, la capacité de tenir ses engagements, d'être responsable, de faire son métier, de transmettre la vie" où l'adulte, c'est d'abord un accomplissement définitif"[1] par un modèle plus fluide d'ouverture à son expérience et aux opportunités pour agir comme acteur dans la société. Tel est le dilemme de l'intégration, mis en évidence par la lecture des caractéristiques personnelles.

Enfin, l'intégration comme processus n'est-elle pas un moment décisif d'entrée dans la vie où se fait la sélection des plus forts et le départage norme/marginalité? soumis/meneurs? le clivage des classes et des hiérarchies? Qu'elle est la part de pouvoir de l'acteur sinon celle que lui pressent le rapport Schwartz en ouvrant les perspectives: au lieu d'absorption par le monde du travail parlons d'intégration.

---

1. Ibid., p. 300.



CHAPITRE V

LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Présentation

L'intégration professionnelle, considérée comme un processus, fait appel à une séquence temporelle; ce fait est constitué par les évolutions au cours du temps où le hasard peut intervenir à chaque instant. La réalisation de l'épreuve est une fonction du temps.

Ce qu'il convient de départager pour bien comprendre le processus d'insertion professionnelle c'est la double connotation de ce concept de temps. En effet, à un premier niveau de lecture, le temps subjectif s'impose; c'est la trame vécue par le sujet, enraciné dans ses perceptions, ses valeurs et son imagerie référentielle. Comprendre l'insertion professionnelle sous l'angle du temps subjectif, c'est proposer une lecture psychologique de la séquence événementielle qui a marqué la trajectoire comprise entre l'école et le travail.

Mais le processus d'insertion serait incompréhensible et biaisé si nous ignorions la mesure du temps objectif qui en a marqué la progression. A cet égard, c'est la mesure objective qui fonde les approches économique et sociologique. Elle constitue le repère (déroulement/durée/nombre d'étapes) qui permet de modéliser le processus, d'en isoler les événements, les jalons, d'en préciser l'élasticité (durée des périodes d'attente, périodicité des démarches) et de dégager un profil d'entrée dans la vie active. Celui-ci peut être continu c.à.d., après la recherche et l'obtention d'un emploi, se solder par le maintien et l'évolution dans cet emploi. Par contre, le processus peut être ponctuel. A ce titre, la théorie des processus stochastiques[1] nous permet d'en proposer une définition: "Un processus ponctuel concerne les instants où se réalisent des événements instantanés d'une classe particulière"; le processus peut se définir par le nombre d'événements sur un ensemble d'intervalles disjoints ou d'intervalles successifs.

De la mathématique nous ne retiendrons que cette clarification qui nous permet de bien situer deux types de démarches: l'une continue et permanente, l'autre ponctuelle c.à.d. circonscrite et marquée par des événements-clés qui limitent des périodes (intervalles) récurrentes ou continues. De plus, le modèle stochactique nous aura permis d'introduire cette notion de temps et de structure séquentielle du processus, rythmé par des événements qui permettent d'en découper les étapes.

Notre approche pragmatique et descriptive s'est justement moulée à la cueillette aléatoire des cheminements sans préciser, a priori, les variables temporelles, ni les limites du processus d'insertion professionnelle. Nous ne voulions pas, en effet, circonscrire trop

---

1. DOOB, J.L., Stochastic Processes, op. cit., p. 58.

hâtivement le processus à l'obtention du premier emploi, car pensions-nous, un tel choix imposait déjà notre propre définition du processus en mettant à l'écart toutes les démarches de tâtonnements à partir d'une première expérience incertaine de type bon d'emploi, projet Canada-travail ou travail temporaire et non relié. Toutes expériences qui conduisent tantôt à une insertion véritable en aiguillant le diplômé vers d'autres emplois plus stables, tantôt le rejettent dans la catégorie des chômeurs, tantôt justifient un retour aux études ou un choix d'occupations marginales.

Pour rendre opératoire cette précision conceptuelle, qu'il nous suffise de noter que la lecture psychologique du processus d'insertion professionnelle nous invite à considérer l'insertion par rapport à l'ensemble de la vie et de l'expérience du sujet. Ainsi, certains évalueront-ils leur insertion comme un phénomène continu, c.à.d. n'ayant fait l'objet d'aucune crise marquante dans la trame de leur histoire personnelle; alors que pour d'autres, l'insertion marque un passage, un saut brusque du socius au sociétal.

Ce qu'il sera intéressant de noter ce sera, à partir des repères événementiels donnés, les éléments qui fondent leur explication du modelage (ou de l'apprentissage) de leurs conduites de travail par les milieux sociaux.

.L'expliquent-ils par la contrainte du milieu, en mettant l'accent sur le système de règles, de normes et de sanctions?

.Sont-ils davantage sensibles à l'apprentissage par essais et erreurs où priment les variations du climat émotionnel (attendent-ils un feedback de l'entourage? ont-ils décodé le climat de leur propre milieu (autoritaire/permissif, anxieux/détendu, distant/chaleureux) sont-ils ouverts à leur mode d'apprentissage par imitation et/ou transfert?

.Font-ils, au contraire, une interprétation de leur expérience de socialisation comme une processus à maints égards conflictuel, les termes en conflit étant, primordialement, les pulsions et la société?

Nous le verrons: plusieurs répondants accordent la primauté à l'adaptation au groupe en fonction de ses structures techniques, économiques et politiques. Ce faisant, ils misent sur l'adéquation du désir et des pulsions canalisées: ainsi, certains privilégient l'immédiateté du voyage ne sachant comment se jouxter à la société économique, alors que d'autres s'inscrivent dans les structures en les acceptant, et pour longtemps. Une autre catégorie se marginalise et décroche; alors qu'une dernière se hisse de l'intérieur pour les dominer en escaladant les niches du pouvoir.

Enfin, quel rôle joue le développement intellectuel dans la

construction des attitudes sociales? Jusqu'à quel point la quête de sens et de signification contribue-t-elle à développer l'attitude communicationnelle et la motivation au travail?

Tels sont quelques axes qui éclaireront la lecture "psychologique" des résultats et qui permettront de comprendre les cheminements d'insertion dans leur différence, leur originalité et leur tentative de s'ajuster à un donné social marqué d'une structure et soumis au flottement conjoncturel.

La deuxième lecture de la variable temporelle, qui fonde l'aspect processuel de l'insertion professionnelle, invite à nous situer dans le contexte économique et social. A cet égard, l'insertion professionnelle apparaît comme un sous-phénomène de la situation d'activité sociale; une sous-catégorie de la population active en emploi. Départager les diplômés entre actifs et inactifs équivaudrait à ignorer les méandres d'un parcours dont notre recherche voulait tenir compte. Si nous hésitons à emprunter les catégories de travailleurs et de chômeurs, c'est que plusieurs candidats, fichés officiellement comme travailleurs à temps plein se considèrent en transit vers un travail relié à leur compétence. Sous le poids de l'expérience, les catégories trop étroites éclatent: tel étudiant universitaire, effrayé par les perspectives d'emploi dans son domaine souhaite, avec Laboritt, vivre perpétuellement "L'Eloge de la fuite". Tel autre, en transit dans un emploi et un milieu qu'il déteste, n'est qu'un chômeur en sursis. Telle est la situation où insertion réelle et tentatives forcenées amènent à se cotoyer des catégories aussi diverses que celles de travailleur (temps plein, partiel, pigiste) et de chômeur. Si, à l'une des limites de la situation de chômage l'on n'est pas encore chômeur, mais un travailleur en transition d'emploi, à l'autre, on n'est plus un chômeur, mais un inemployé chronique. A ces deux limites correspondent des populations non structurées collectivement, où dominent les réactions individualistes. Entre les deux extrêmes, se distribuent sur le continuum toute une variété de catégories allant du chômeur de transition au chômeur chronique en passant par les intermédiaires: chômeur de réserve (durée moyenne), chômeur de dépression (longue durée), chômeur intermittent (durée moyenne) au chômeur vulnérable[1].

C'est ce non-dit des statistiques officielles qui, pour certains, entachent leur processus d'insertion professionnelle que nous voulions mettre au jour. En dégageant les étapes du processus, nous tiendrons compte de deux éléments constitutifs de la temporalité du processus autant des éléments subjectifs qui en font une séquence fluide et continue dans le développement de la personne, que des éléments contextuels -économiques et sociaux- qui réajustent en une froide mesure objective le déroulement événementiel par lequel

---

1. Ces types sont tirés de l'article Chômage de R. Ledrut, professeur à la faculté des Lettres et Sciences humaines de Toulouse, dans l'Encyclopedia Universalis p. 418-425.

le finissant en technique professionnelle s'inscrit dans la société productive.

5.1 Un processus d'insertion en plusieurs étapes

Le processus d'insertion professionnelle se vit pour la majorité des répondants (80%) en plusieurs étapes. Si les parcours individuels varient selon que le diplômé occupait déjà un emploi (relié ou non à sa formation) avant la fin de ses études, il n'en demeure pas moins possible de dégager un cheminement-type qui regroupe la moyenne des réponses.

Cheminement suivi par les répondants

<table>
<tr><td colspan="5">3 étapes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recherche
(1 journée/11/2 an)</td><td colspan="2">Obtention d'un emploi</td><td>Maintien de l'emploi</td></tr>
<tr><td colspan="5">5 étapes</td></tr>
<tr><td>Prise en charge</td><td>Immersion</td><td>Refaçonnement</td><td>Consolidation</td><td>Raffinement</td></tr>
</table>

La démarche initiale, signalée par plusieurs comme la première étape fondamentale dans la poursuite de leur démarche, est de compléter leur formation jusqu'au DEC.

> "Je me suis rendu compte qu'au centre d'emploi, on trouvait ça important le DEC; avant, ils n'avaient jamais de temps; après l'obtention de mon DEC, ils ont commencé à s'occuper de mon dossier". (T.A. 84)

Immédiatement après, vient la période de préparation c.à.d. la recherche active d'un emploi; certains obtiennent facilement leur emploi soit par références de professeurs, soit qu'ils maintiennent un emploi qu'ils occupaient déjà dans leur spécialité. Mais, pour la majorité, cette période en est une de recherche active d'emploi.

Toutes ces démarches se déroulent en un espace de temps variant d'une semaine à un an et demie; elles ont en commun une préparation individuelle du dossier en vue d'aboutir à une phase intensive de contacts où plusieurs portes sont forcées. Plusieurs mènent de front les deux stratégies: contacts directs et envoi postal.

A cette période succède l'espoir de l'attente. Réponses espérées, quelquefois obtenues, de se présenter à l'entrevue.

Celle-ci est plus ou moins formelle, suivant la taille de l'entreprise. Accompagnée ou non de tests d'évaluation des connaissances ou des compétences techniques, l'entrevue vérifie les aptitudes, les choix professionnels, la motivation des candidats. La plupart se terminent sur une promesse et quelques-unes aboutissent à la confirmation de l'entrée au travail.

L'emploi obtenu, le candidat s'inscrit comme apprenti de la vie de l'entreprise: initiation variant d'une journée à trois mois, apprentissage par essais et par erreurs dans l'immersion à la réalité ambiante. Essouflements, erreurs, peurs et reprises de confiance caractérisent l'oscillation de cette période intermédiaire où l'apprenti chemine vers la responsabilisation. Fatigues aussi et maîtrise de soi pour décrypter à même les regards et les attitudes la clé qui permet d'entrer dans l'univers "des leurs", de ceux qui, par leur patience et leur travail, semblent incarner ce pôle de sagesse et de science. Période aussi où se pointent les revendications essentielles: apprendre et être respecté, être avec et rester soi-même.

Ensuite vient le passage du côté des travailleurs. Le candidat se sent responsable, il apprend les règles, les politiques, le fonctionnement de l'entreprise. "Faire comme si" est la marque de cette période: faire comme ceux qui savent ou doivent savoir. C'est la quête anxieuse d'un appui qui n'existe plus:

> "Il faut que tu fonctionnes; tu ne peux plus te fier comme au cégep sur le prof qui supervise ou sur la monitrice qui était à l'orientation au début pour te dire quoi faire, par où commencer...". (T.I. 83)

Apprendre le métier, en bien définir les frontières et en assumer la responsabilité caractérisent cette étape.

Suit la maîtrise de son domaine et de l'organisation par laquelle le candidat consolide sa position.

Enfin, l'élargissement des responsabilités permet de raffiner son travail, d'ajouter de nouveaux éléments, de s'initier à de nouveaux systèmes et/ou de cheminer vers un autre emploi plus conforme aux aspirations et à la maîtrise professionnelle.

Bref, le cheminement-type comporte huit étapes qui se distribuent comme suit:

Première étape: Terminaison des études professionnelles pour l'obtention du DEC.

Deuxième étape: Préparation de la mise en marché

(information sur les employeurs potentiels via les centres d'emploi, les documents régionaux et nationaux, les contacts personnels avec les professeurs, les amis, les autres finissants; rédaction des documents de présentation, préparation et transmission du dossier).

Troisième étape: Prise de contacts avec les employeurs

(entrevues de sélection, choix et acceptation d'un emploi).

Quatrième étape: Obtention de l'emploi.

Cinquième étape: Période d'initiation, d'orientation et d'apprentissage plus ou moins formalisée selon le type et la taille de l'entreprise.

Sixième étape: Période d'appropriation/immersion où se précisent les dossiers, les responsabilités et le fonctionnement de l'organisation. Cette période varie de 2 semaines à 4 mois avant que le candidat puisse développer une technique personnelle.

Septième étape: Parfaitement à l'aise dans son champ professionnel, le candidat développe sa technique personnelle, élargit son champ de responsabilité, se stabilise dans la maîtrise de son travail.

Huitième étape: C'est l'étape du raffinement où le candidat se sent prêt à prendre de nouvelles responsabilités (élargir les siennes propres ou postuler ailleurs), à développer de nouveaux systèmes et/ou à relever de nouveaux défis qu'il n'a pas encore expérimentés, mais auxquels son cumul d'expériences l'a habilité; par exemple, ce sera prendre la responsabilité d'un chantier commercial pour un évaluateur, changer de département dans un hôpital, postuler des postes de responsables d'équipe; bref, penser accroître son champ de responsabilité dans l'organisation où, s'il se sent plafonné, songer à postuler ailleurs, à se recycler, à participer plus activement au développement de l'entreprise.

Si ce parcours constitue le cheminement-type des diplômés, il ne rend pas compte des différentes trajectoires vécues. En nivelant sous un commun dénominateur les événements scandant les étapes, nous avons tu les raccourcis et les hésitations qui particularisent et différencient. Pour en rendre compte nous procéderons par catégorisation des principaux itinéraires poursuivis. Rappelons-le, l'itinéraire est fonction du temps, de la stratégie des acteurs et de la conjoncture.

5.2 Les différentes trajectoires vécues

5.2.1 Première catégorie: l'insertion continue

Cette catégorie regroupe des finissants qui, soit travaillaient déjà pendant leurs études et ont continué dans le même emploi après;

> "Je n'ai pas eu d'étapes; je travaillais déjà quand j'ai fait mon cégep; donc la journée où j'ai fini mon cégep, j'étais au bureau aussi naturellement que la veille. S'il y a une étape, pour moi, elle est là: la journée où tu ne vas plus à l'école de jour, tu travailles tout le temps". (T.A. 81)

soit ont maintenu un lien avec une entreprise pour laquelle ils travaillaient déjà à temps partiel et y ont postulé un emploi relié à leur spécialisation. Dans ce cas, les démarches sont rapides et l'emploi s'enchaîne dans de brefs délais avec la période des études;

> "Ca n'a pas été long comme démarche parce qu'il y avait une préparation avant que je finisse mon cégep". (T.A. 84)

soit qu'ils aient connu l'expérience du marché du travail, aient préparé leur dossier et vécu quelques entrevues concomitantes à la fin de leurs études, de sorte que l'aiguillage s'est fait sans délai significatif (quelques jours) pour obtenir un emploi dans leur spécialité qu'ils maintiennent toujours.

Bref, pour cette catégorie, le passage est simple et continu entre l'école et le travail. Absence d'attente ou, si elle existe, el-

le se réduit à quelques jours avant de commencer un premier emploi. Celui-ci est un emploi à temps plein qui présente de bonnes garanties de permanence. Tous les candidats qui ont suivi cette trajectoire maintiennent leur emploi au moins un an et demi (2 finissants de '81 le maintiennent depuis cinq ans; il en va de même des finissants de '83). S'ils vivent les étapes préparatoires (1-2-3) c'est en raccourci et/ou en concomitance avec leurs études.

5.2.2 Deuxième catégorie: l'insertion professionnelle étalée

Une deuxième catégorie se caractérise par une période d'arrêt marquée entre la fin des études et l'obtention de leur premier emploi. Oscillant de quelques mois (quatre en moyenne), à un an et demi, cette période d'attente et de préparation consiste à multiplier les démarches auprès des entreprises, à subir des entrevues.

Dans cette catégorie, deux modèles d'insertion prévalent: l'insertion différée et l'insertion médiatisée.

a) L'insertion différée. L'issue de la quête aboutit à l'obtention d'un emploi relié présentant un caractère de stabilité: le candidat entre pour une organisation où il accomplit des tâches professionnelles liées à sa formation. Il maintient toujours cet emploi (après une période de travail variant de un à trois ans et demi).

b) L'insertion différée médiatisée. Le deuxième modèle consiste à arriver à l'emploi actuel par le biais d'un travail de transition, obtenu grâce à un bon d'emploi, à un projet Canada-travail de durée limitée (8-9 mois). Le projet se présente en quelque sorte comme un tremplin pour accumuler expérience et maîtrise technique qui facilitent l'obtention immédiate du deuxième emploi. Ce deuxième emploi présente les caractères de stabilité, de permanence qui permettent de considérer l'insertion professionnelle comme juste dénomination du passage au travail. Le candidat travaille dans son champ de spécialisation, il accomplit des tâches, porte des responsabilités, connaît des conditions de travail congruentes à sa formation.

5.2.3 Troisième catégorie: l'insertion différée par intervalles discrets

Ce qui distingue cette catégorie de la précédente, c'est la stratégie de l'acteur face à la conjoncture:

soit qu'il relativise son choix de travail et opte pour une attitude de retrait partiel (attitude motivée tantôt par les embûches rencontrées au travail: échec du premier emploi, difficulté d'adaptation ou attitude dérivée de ses choix personnels: avoir et élever ses enfants...),

soit qu'il s'inscrive au travail en réduisant ses aspirations professionnelles (déclassification) et enclenche une lutte pour maintenir intacte l'image de soi. Le danger de vivre l'insatisfaction perpétuelle risque à tout moment de le projeter hors du circuit du travail,

soit qu'il se laisse balloter par le cycle chômage/emploi. Vivant un moratoire qui prend forme, pour certains, de crise d'adolescence prolongée, pour d'autres d'une prolongation consciente des études comme échappatoire pour conserver un cycle d'occupations qui maintient nette la distinction entre l'offre du marché (perpétuation des emplois occasionnels occupés comme étudiants...) et les besoins et les aspirations personnelles (formation/voyages d'études...).

Des profils variés

Un premier, rencontré chez quelques sujets, fait voir que le candidat connaît un travail rapide dans sa spécialisation pour une courte période (un an environ), à laquelle succèdent une période de chômage et une révision des choix (à un travail à temps plein il préférera un travail à temps partiel songeant à se recycler en vue d'une reprise à temps plein reportée de quelques années). C'est le cas, notamment, pour la femme qui privilégie la famille: avoir et élever ses enfants jusqu'à l'âge scolaire. Mais, il faut le noter, ce profil englobe aussi ceux qui, par une insertion rapide, n'ont pas su conjurer le stress des responsabilités, ont choisi de différer l'entrée en se réservant un temps de réajustement.

Autre profil: c'est celui du travail déclassifié dans un domaine peu ou pas relié à la formation. A une première période de non-travail, succède, face à l'impératif économique, le rétrécissement des exigences et l'acceptation d'un travail à temps plein, dénigré, et honni; le candidat ne se considérant pas intégré, reporte son insertion professionnelle qu'il envisage après un recyclage.

Enfin, le profil de travail épisodique englobe ceux qui ont des occupations très courtes, scandées de périodes de chômage. Dans cette catégorie,se range aussi le travail aléatoire (remplacement sur appels dans les hôpitaux, par exemple).

En somme, le processus d'insertion professionnelle se présente comme un processus complexe de négociations entre les aspirations

personnelles souvent légitimées par la formation, et l'offre de travail. Les étapes vécues par les répondants nous invitent à préciser deux notions fondamentales liées à l'insertion professionnelle.

La notion de conquête ou de maintien d'un statut, celui de travailleur, d'étudiant, et d'un rôle social. L'insertion professionnelle se double et se complique de l'intégration sociale.

5.3 L'insertion professionnelle: un processus de socialisation?

Les résultats font ressortir que l'insertion professionnelle, bien qu'elle constitue une étape importante dans l'apprentissage des rôles sociaux, participe du processus plus englobant de la socialisation déjà solidement amorcé.

> "De la socialisation, tu en as partout; tu en as par la famille, tu en as dans les études (...). Mon processus de socialisation actuellement, c'est tout ce que je vais chercher à côté; ce sont mes expériences de voyage, ce sont mes projets, ce sont beaucoup mes amis; C'est sûr qu'il y en a un peu là (...) et beaucoup de ce que je suis aujourd'hui, vient de là, du cégep, ce qu'était le cégep dans le temps (...); je peux dire aussi que c'est l'âge où tu redéfinis plein de choses". (T.A. 82)

Pour dégager les enjeux de la socialisation vécue au moment de l'insertion professionnelle, nous sommes partis de la perception globale des répondants. Trois tendances majeures se précisent:

a) il y a d'abord ceux pour qui l'insertion est un passage "organique" entre deux situations sociales. Pour eux, le passage n'est pas difficile à vivre; il est surtout marqué du sceau des tâches et des compétences professionnelles, et ils s'entendent pour en circonscrire la portée.

> "C'est un passage; mais à un moment donné tu restes la personne que tu es, celle que tu étais avant". (T.E.E.F. 81)

> "Le saut n'est pas si grand entre le cégep et le marché du travail; tu te sens seul". (Elec. 85)

b) La deuxième tendance se manifeste chez ceux qui assimilent le passage à un vieillissement normal et, pour mûrir, ils misent sur les qualités d'adaptation;

> "Pour t'intégrer, il faut que tu changes ou que tu sois capable de changer". (T.I. 84)
>
> "Il faut t'adapter à un milieu; c'est un changement de vie et ça change ton monde". (T.B. 82)
>
> "Oui, oui parce que le fait de travailler, tu n'as pas le choix; tu es dans la société puis tu apprends à vivre avec du monde. Tu apprends à vivre dans la société à l'heure actuelle; tu n'as pas juste ton idée à toi que tu avais de la société. Tu partages des idées avec les autres puis ça t'amène à un cheminement, ça t'amène à une évolution". (T.I. 82)

ils mettent l'accent sur la "marge". Le candidat vit fortement la situation de l'homme marginal décrite par K. Lewin:

> "La marge, c'est précisément cette situation de passage entre une sortie et une entrée. L'homme marginal est bien dans la situation du candidat à l'initiation, déjà séparé de son enfance mais attendant encore dans son isolement le passage, l'entrée dans son nouveau milieu".[1]

Ceux-là sont conscients d'un hiatus: ils vivent le " no man's land" social.

> "Tu te sens seul quand tu cherches un emploi". (Elec. 85)
>
> "Tu n'es plus étudiant; tu le sais et chaque jour tu sens que tu es en dehors, à côté; tu vas demander un travail; pour l'employeur, tu es un étranger; pour l'agent du centre de main d'oeuvre, tu n'existes pas, il te répond à peine". (T.A. 84)

---

1. LAPASSADE, G., L'entrée dans la vie, op. cit. p. 151.

c) Enfin, il y a ceux qui ne voient "pas de rapport entre la socialisation et l'insertion professionnelle" (T.B. 82). Conséquence directe de cette saisie globale de leur vécu, découlent des prises de position antagonistes sur les axes particuliers du processus de socialisation.

5.3.1 Passage de l'adolescence à l'âge adulte

Si le passage est assimilé, par certains, à celui de l'adolescence à l'âge adulte,

> "Depuis que je suis au milieu du travail, au niveau de ma personnalité j'ai vieilli; je me sens plus responsable de mes affaires, je me sens plus vieille dans ma façon de penser; mon langage n'est plus pareil, ma façon d'envisager les choses est différente". (T.I. 83)

> "Je suis indépendante financièrement. Et vois-tu, par ça je compte dans ma famille, dans la société". (T.E.E.F. 81)

> "C'est ça devenir adulte. Parce qu'on prend de grandes responsabilités, pas juste des responsabilités individuelles mais collectives aussi, donc sociales. C'est là que ça nous fait vieillir. Quand on a une entreprise, passer la crise économique, ça veut dire quelque chose (...). Il a fallu couper des postes; c'est nous autres qui les remplacions. On a vécu des semaines épouvantables (...). Quand tu vis ça, tu vieillis probablement. Tu rencontres plus les différents groupes, tu comprends plus le gouvernement, tu vis plus les procédures". (T.A. 81)

d'autres démarquent le privé et le professionnel.

> "Ce n'est vraiment pas comme passer de l'adolescence et devenir adulte". (T.I. 85)

> "Pour moi non; il me semble que j'étais une adulte quand je suis arrivée sur le marché du travail (...). Ca ne coïncide pas, pour moi. A l'âge que j'avais, il me semble que j'étais capable de pendre mes responsabilités, j'étais une personne déjà indépendante". (T.A. 84)

Pour eux, le cégep avait déjà enclenché une forte socialisation avec les pairs, en favorisant l'implication dans des projets de leur technique, ou en leur apprenant à développer les solidarités et la coopération du travail en équipe.

> "Durant les trois années de cégep, tu as à vivre avec les gens, à savoir s'accepter les uns les autres, à vivre en équipe très fort, à supporter les coups bas. Déjà, ça aide à te socialiser; pour moi ç'a aidé à passer de l'adolescence à l'âge adulte". (T.I. 82)

Pour plusieurs, le passage se fait dans le sens d'un rétrécissement du champ social. C'est le passage du groupe vers l'individualisme et la vie plus solitaire.

> "Les relations de travail, c'est pas la même chose; une fois le travail terminé, tu te retrouves seul, chacun a sa vie, chacun fait son chemin". (T.A. 84)

> "Le plus difficile à vivre, c'est de quitter le groupe du cégep. On était une gang, on avait du plaisir ensemble. Je suis très sociable. Ce fut difficile de quitter le groupe même si au travail je rencontre d'autres personnes. C'est très différent; c'est dans un contexte de travail. Tu te sens beaucoup plus seul. (T.A. 82)

Par contre, d'autres nient la fermeture individualiste; ils envisagent l'insertion selon le modèle de la théorie du champ de Lewin comme le passage d'un groupe social à un autre groupe. Dans cette optique, l'apprentissage du clivage social en classes vient doubler l'entrée en profession (comme détenteur d'une compétence technique) et l'entrée en organisation (comme membre d'une structure hiérarchique).

Alors qu'au cégep, les relations sociales étaient égalitaires et électives, au travail, elles portent la marque de l'appartenance de classe, fondée sur le revenu ou sur le type de travail.

> "J'ai plusieurs amis qui sont allés travailler à l'extérieur avec des revenus différents, plus ou moins élevés. Donc, déjà là il y a un certain partage qui se fait et tu vas avoir plus tendance à avoir des amis qui sont rattachés au même niveau que toi. Au cégep, on était tous au même niveau". (T.A. 83)

Pour les femmes, le problème se pose différemment selon leurs choix électifs. Le travail sera une nouvelle socialisation en élargissant le cadre de la vie recluse et fermée aux limites du couple et de la famille (dans le cas d'un retour aux études).

> "Le gros passage ce fut de la vie familiale, de l'isolement à la vie sociale. Le changement, c'est de te sentir devenir autonome. Avant je vivais en milieu fermé, dans mon isolement (...). La voie pour moi ce fut de retrouver mon autonomie financière". (T.E.E.F. 81)

> "J'ai appris à m'ouvrir; je me tourne plus vers les gens. Avant, c'était le contraire; j'étais dans ma famille. C'était mes études puis mon chum, c'est tout. Je me sens plus solidaire des autres travailleuses, je regarde plus autour de moi". (T.A. 84)

Ce passage du noyau familial à l'appartenance sociale entraîne pour certaines une restructuration du milieu familial, de sa configuration et de ses jeux de relations.

> "Pour moi, ça a été une restructuration de la famille. Ca donne une autre dimension à la cellule familiale où les jeunes ont autant leur mot à dire. Ca change toutes nos relations". (T.A. 84)

Enfin, pour tous, le passage en est un d'admission dans la profession et dans l'organisation. Etre accepté de ses pairs, savoir composer avec les collègues et les supérieurs, être l'agent responsable tels sont les défis qui exigent temps, patience et éveil.

> "Ca pourrait se faire plus en douceur. C'est difficile, car les gens ne comprennent pas toujours le rôle de chacun ni le rythme personnel (...). On arrive quand même à se faire de bons amis; on n'est pas seul au bout du compte. Il s'agit de se laisser le temps". (T.I. 82)

5.3.2 Processus psychosocial

Le diplômé voit-il son insertion professionnelle comme un moyen d'accéder au statut d'acteur social qui a prise sur son environnement? Quel(s) ajustement(s) psychosocial(sociaux) caractérise(nt) ce processus?

Au chapitre du territoire d'influence, nous avons déjà analysé les zones de pouvoir et délimité les frontières du pouvoir formel et informel. Qu'il nous suffise d'ajouter que l'insertion professionnelle aboutit à un ajustement psychosocial.

En effet, les entrevues font ressortir que ce processus met en jeu d'une part, les règles du jeu et, d'autre part, le développement d'une stratégie par les acteurs.

5.3.2.1 Les règles du jeu

Si l'entrée en travail marque une coupure du temps d'éducation au temps de production[1], elle impose au diplômé un cursus préparatoire pour être agréé et maintenu dans un emploi. Le candidat, à sa sortie du réseau éducatif, est porteur d'une appartenance et de compétences et témoin de valeurs. Puisque plusieurs interviewés ont souligné le démarroi d'une remise en solitude pendant cette période de vacuité d'appartenance institutionnelle, il nous semble pertinent de regrouper leurs réactions selon la typolgie suggérée par Riesman dans la Foule solitaire[2].

"L'individu gouverné par la tradition" ressent la culture du travail comme un bloc exigeant stricte conformité aux normes du groupe. Ce type canalise la majorité des réactions premières des entrants au travail. Le passage est marqué par l'application pratique des acquis de formation.

> "Au début, il faut s'adapter; c'est tellement une grosse boîte. Je dois plus m'adapter au milieu que l'adapter". (T.I. 85)

> "Il faut que tu t'adaptes au marché du travail; c'est sûr que tu ne le changeras pas". (T.A. 82)

"L'individu intéro-dirigé ou autonome" développe un système intériorisé de contrôle lui permettant de départager les influences, de se tailler un statut d'après sa maîtrise technique et son appréhension des situations. La tâche importante, lors du passage, est de donner sens à sa vie, "faire son chemin" et de se prendre en main.

---

1. En effet, tous les répondants voient l'insertion professionnelle comme une mise en pratique de leurs apprentissages où les savoir-faire et les savoir-être priment sur la théorie.

2. Riesman, La foule solitaire, Arthaud, Paris, 1964, p. 35-57.

Enfin, pour l'individu extéro-dirigé ou hétéronome, sensible aux messages d'un environnement mouvant, les frontières s'estompent et l'entrée dans la vie ne suppose plus un changement brusque de statut. L'insertion s'est faite parallèlement aux études ou elle s'est effectuée en douceur par la succession normale d'occupations (étude/travail).

Ce qu'il importe de mettre en relief, c'est que l'ajustement à la vie de travail est tributaire du modèle de valeurs et de représentations intériorisées: soumission à la norme groupale/acceptation des règles et des procédures, bureaucratisation du travail/vs régulation des compétences, réaction aux systèmes d'autorité et de contrôle.

5.3.2.2 Développement d'une stratégie par les acteurs

La phase d'appropriation objective des tâches et de l'environnement de travail se double de la formation d'une stratégie personnelle. Un répondant décrit, dans ses mots, comment il l'a vécue.

> "Tu vois plein de choses, différents types de personnes qui veulent t'aider, des (personnes) qui savent tout, des (personnes) qui parlent peu mais qui ont su arriver. Tu choisis à force de voir les autres, à savoir comment tu veux vivre ton contact avec les autres". (T.B. 81)

Si la plupart vivent une phase initiale d'apprentissage de leur rôle de travail et se sentent submergés par l'influence subie de leur nouvel environnement, c'est progressivement qu'ils choisiront leur stratégie en définissant leur territoire, soit par le pouvoir de compétence, soit par le carriérisme.

> "Tu ne peux pas imposer ta méthode dès ton arrivée mais peu à peu tu peux influencer". (T.E.E.F. 84)

> "Je ne dis jamais non à un projet nouveau, à de nouvelles responsabilités. J'ai des pouvoirs décisionnels et j'en veux encore plus. J'aime prendre de la place". (T.E.E.F. 84)

> "Je me sens très utile dans mon travail; au début, je savais que je ne pouvais pas changer grand'chose; mais maintenant, je sais comment m'y prendre (...). Je vise à monter dans la hiérarchie". (T.A. 84)

D'autres ont peu d'influence et en souhaitent peu; certains dénoncent les conflits et les tiraillements entre les structures de travail, les allégeances syndicales et les intérêts professionnels

qui entachent le climat.

> "Je me sens toute petite pour changer le milieu mais vraiment je ne m'attendais pas à cela. Je n'étais pas préparée à cela. C'est la structure qui cause les problèmes (...). L'amour du travail, je ne le retrouve plus dans mon milieu... et moi ça me dérange (...). Je continue à chercher l'endroit où il ferait bon travailler". (T.I. 82)

Bref, l'ajustement se fait sous forme d'adaptation à un autre champ social qui impose ses règles et ses normes au nouvel arrivant. Selon la stratégie qu'il développe, l'acteur choisit soit de remplacer la norme par la relation, soit de se soumettre à la norme et/ou de consolider ses positions par l'accès aux pouvoirs (hiérarchique/fonctionnel/de compétence).

5.4 Interprétation des résultats

Décrypter les étapes de l'insertion professionnelle c'était, en quelque sorte pour nous, tenter une lecture des valeurs et des pratiques qui structurent le passage des diplômés dans l'univers de la règle et de la loi. C'est examiner l'insertion de l'individu dans les structures sociales au moment du choix d'entrée dans la profession.

A quelle classe appartient le jeune diplômé en quête de son premier emploi? Existe-t-il une culture jeune qu'il faudra caractériser pour mettre au jour les tendances actives au moment où le diplômé est aux prises avec les systèmes institutionnels où il veut s'insérer? Appartient-il déjà à la masse de la main d'oeuvre active? Dans cette optique, l'insertion professionnelle peut être banalisée et comparée à d'autres faits sociaux: retour au travail après une période de chômage, réinsertion de groupes d'inactifs, mutations et apprivoisement d'un nouveau travail suite à des mouvements horizontaux et/ou verticaux de la main d'oeuvre.

Comme plusieurs répondants l'ont perçu, si l'existence sociale coïncide avec le premier salaire, dans quelle mesure le nouvel acteur est-il intégré ou absorbé par le marché du travail?

Pour recueillir les pratiques et les valeurs qui les sous-tendent, nous avons proposé aux répondants deux modèles d'insertion professionnelle.

5.4.1 Les modèles proposés

5.4.1.1 Premier modèle: orientations

Ce modèle met l'accent sur une séquence élémentaire d'étapes qui doivent être franchies pour assurer le passage d'une institution (l'école) à une autre institution (le travail).

En termes sociologiques, il met en évidence l'inscription dans une nouvelle classe sociale et les mécanismes d'entrée dans la vie active.

Si on fait une lecture selon des valeurs humanistes, il permet de réconcilier l'ordre des valeurs et de la technique. Les répondants, qui ont donné une lecture globale de leur expérience vécue, ont souvent relié les phénomènes de passage à la vie adulte et d'entrée professionnelle.

Par contre, une lecture fondée sur la pensée discursive et objective, montre l'écart entre la pratique et la conduite; elle est fondée sur la coupure entre les domaines intellectuels (les compétences) et comportementaux.

Ce modèle emprunte à la grille anthropologique des rites de passage. La période d'épreuves, de mise à l'écart et de rupture avec le nucléus de l'enfance et l'entrée dans la vie adulte fournit un découpage éclairant pour marquer ce moment de transition inter-institutionnelle. Ivan Illicht ne l'a-t-il pas utilisé pour l'éducation qu'on interprète comme "un rite initiatique, à degrés successifs, orienté vers l'obtention d'un diplôme"?[1]

Ce qui nous intéresse dans ce rapprochement, c'est de mettre à jour l'expérience vécue de rupture à la fois personnelle et culturelle (entre la sagesse traditionnelle, l'appartenance familiale et l'initiation au travail qui met de l'avant la production accélérée et l'image du robot technicien), pour se remodeler une identité au travail.

De plus, la théorie du changement de K. Lewin permet une lecture à la fois psychologique et sociale. Pour passer d'un champ social à un autre, la personne vit trois étapes de changement: passage d'une cristallisation ancienne à une nouvelle cristallisation par la médiation de la catharsis.[2]

---

1. ILLITCH, Ivan, Libérer l'avenir, 1971, p. 37

2. LEWIN, K., Les frontières dans la dynamique des groupes, in Psychologie dynamique, p. 275.

Les étapes du modèles

Trois étapes couvrent l'ensemble du processus: la quête d'emploi; l'obtention d'un emploi et le maintien de l'emploi.

1. La quête d'emploi inclut toutes les démarches préparatoires à l'obtention de l'emploi: préparation documentaire (C.V., listes), prises de contacts avec des personnes-ressources, des institutions, des organismes, élaboration d'un plan d'action personnel, etc.

2. L'obtention de l'emploi: fixe le choix d'une organisation et l'entente contractuelle entre un employeur et le diplômé.

3. Le maintien de l'emploi met en évidence les apprentissages socio-professionnels réalisés par ajustements pour assurer la permanence du contrat de travail ou, à défaut de permanence, la prolongation du travail vers la stabilité.

Si l'insertion professionnelle se déroule selon un processus caractérisé par un temps et un espace spécifique, rappelons avec José Rose, que "c'est l'articulation entre formation, insertion et activité professionnelle qu'il faut étudier".[1] En ce sens, c'est la combinaison séquentielle des étapes de ce modèle qui devient éclairante pour la lecture des trajectoires.

Le processus d'insertion se réalise de façon continue ou progressive, ou le processus, plus ou moins avorté, porte les marques des structures du marché du travail: emplois épisodiques et partiels en alternance avec la poursuite des études ou avec des périodes de chômage, souvent masquées par des occupations brèves, déclassifiées dans un secteur non-relié ou par projets personnels (voyages...).

Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que ce modèle en trois étapes a été vécu par tous les répondants à un moment ou l'autre. Cependant, tous ne se considèrent pas comme insérés au marché du travail. Quels discriminants permettraient de départager et de raffiner le concept de l'insertion professionnelle? Des éléments économiques appellent des analyses de la structure du marché et de ses variations conjoncturelles. C'est une voie que pressent une minorité de répondants et qui déborde la présente recherche. Ce qui semble plus fondamental et plus important pour les diplômés interviewés, c'est de redéfinir le procès du travail. En ce sens, les aspects de socialisation et d'ajustement permettent d'apporter des éléments complémentaires qui habillent le modèle d'une épaisseur vécue, porteuse des valeurs et des attentes face au compromis acceptable dans la négociation des règles du jeu.

---

1. ROSE, José, En quête d'emploi, op. cit. p. 50-51.

Ainsi le modèle en trois étapes s'inscrit sur une toile de fond constituée de valeurs éclatées selon les groupes de répondants.

-Information
- -Effort de lucidité et d'analyse basée sur les faits d'expérience.
- -Exigences de sincérité, de logique et de cohérence des conduites.
- -Efficacité.
- -Faiblesse: ils dénoncent l'écart entre une vue cloisonnée et idéaliste vs une approche honnête et réaliste pour être travailleurs avertis et non seulement utiles.

-Valeurs humanistes et libératrices
- -Respect de l'autonomie: laisser à chacun la décision de sa conduite en misant sur l'expérimentation et la sélection naturelle pour trouver sa voie.
- -La discipline et le fonctionnalisme reconnus par plusieurs comme fondements des comportements au travail ne doivent pas étouffer le développement personnel, la prise d'influence et les habiletés relationnelles.

MODELE I

Un processus en trois étapes → Recherche, Obtention, Maintien → d'un emploi

Résultats attendus: (des interviewés)

- . répond ou non à l'expérience vécue
- . caractérisation → en terme du durée des étapes
  → en terme de "coloration"
  → de nature des démarches

Fondements: 1) Dispositif du GREE / Relances...

2) K. Lewin, les trois phases du changement (décristallisation/catharsis/recristallisation)

3) Lapassade - Van Gennep

La séquence des trois phases du processus initiatique

* Séparation avec le milieu antérieur (rupture de liens anciens)
* Période de marge (retraite)
* L'agrégation au monde nouveau (réintégration: "L'initiation change le sens du monde en changeant le sens de la vie" Lapassade)

Postulats: .L'insertion est considérée comme le passage entre les institutions sociales (éducation/travail).

.L'insertion est un moment unique d'entrée dans la vie.

.L'insertion est saisie dans une lecture globale (privé/public).

5.4.1.2 Deuxième modèle: orientations

Le deuxième modèle proposé[1] comporte cinq étapes. Il visait davantage à mettre en lumière le processus d'insertion professionnelle à partir de l'obtention d'un emploi. Au lieu de focaliser sur les hésitations et les démarches préparatoires, il voulait isoler les étapes à franchir après l'obtention d'un emploi pour se maintenir en emploi et boucler ainsi le processus d'insertion professionnelle.

En optant pour un tel modèle, nous ramenions le phénomène d'insertion professionnelle à un fait social vécu par un candidat à l'emploi. Ainsi, l'insertion professionnelle des diplômés pouvait être envisagée comme un phénomène analogue à la réintégration du marché de l'emploi par d'autres catégories de travailleurs: finissants d'autres ordres d'enseignement, secondaire[2] et universitaire, réintégration du marché après une période de chômage, réinsertion des femmes au foyer, etc. De plus, l'insertion professionnelle pouvait aussi se comparer à d'autres mouvements de la main d'oeuvre faisant appel à des phases d'initiation, d'apprentissage et/ou d'adaptation (tels nous apparaissaient les reconversions technologiques, les phénomènes de transfert, de promotion et de changement d'emploi).

Etapes du modèle

Le tableau de la page suivante résume et caractérise les cinq étapes du modèle.

---

1. Ce modèle est adapté d'une recherche réalisée par John J. Gabarro, When a new Manager takes charge, HBR, no 3, Mai-juin '85, p. 110 et sq. L'auteur a établi à partir de 14 entrevues les facteurs expliquant le succès ou l'échec de l'intégration des cadres supérieurs à leur nouvel emploi.

2. Voir à ce sujet l'excellente étude réalisée par Monique Cournoyer et coll. "La formation professionnelle longue au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail, in Cahiers du Labraps, Un. Laval, 1986.

MODELE 2

L'INSERTION PROFESSIONNELLE: COMPORTEMENTS ET ENJEUX

ETAPES	COMPORTEMENTS/ENJEUX
1. Prise en charge:	.Développer une compréhension globale de la nouvelle situation .Apporter les modifications de ses comportements .Préciser ses priorités et un plan d'ensemble .Developper ses attentes avec les subordonnés, si responsable d'une équipe, avec ses supérieurs et ses collègues. .Etablir les bases de relations de travail efficaces
	***Risques et enjeux: -Agir trop vite: (Création la norme) risque: fermeture - Agir trop lentement: . Perdre les avantages de connaître. . Perdre sa crédibilité. . Temps.
2. Immersion: (exploration du	.Meilleur connaissance du travail et des gens. .Résolution de problèmes sur le vif. .Evaluation de la prise en charge et redéfinition de ses priorités. .Etablissement de mécanismes de communication de soutien.

.../

MODELE 2 (suite)

3. Refaçonnement: (lui donner une touche personnelle)	.Dominer sa tâche: l'évaluer à la lumière des apprentissages. .Développer des stratégies pour régler les problèmes résiduels dans l'accomplissement de ses tâches. .Ouverture aux nouveaux problèmes, aux nouveaux défis.
4. Consolidation: (correction/réenligement)	.Assurer le suivi sur les tâches et les modifications. .Habileté à régler rapidement les nouvelles situations, trouver des solutions inédites. .Ouverture aux nouveaux développements: faire connaître ses idées et ses points de vue.
5. Raffinement:	. Améliorer le fonctionnement. . Etre attentif et vigilant pour les nouvelles opportunités (élargissement des tâches/promotion interne et/ou externe...).

Ce modèle, nous l'avons noté, rejoint la majorité des répondants. Complémentaire du premier, il a été utile pour caractériser les étapes du processus. Même si plusieurs interviewés ne reprenaient pas la terminologie exacte, ni les contenus intégraux de chacune des étapes, il aura facilité la démarche d'analyse de l'expérience d'apprentissage professionnel et contribué à mettre au jour les facteurs de réussite ou d'échec dans l'intégration à un emploi.

Accepter d'apprendre les comportements requis, connaître les exigences des supérieurs et le contenu des tâches constituent l'essentiel de l'initiation qu'ont vécue les répondants. A cela s'ajoute la connaissance des règles et des politiques dans le cas des grosses organisations. Collecter les bonnes données et les bonnes informations, établir un réseau humain de support, constituent les défis réalisés pour la troisième étape. Là est le moment décisif où le candidat réussit ou non à prendre sa place d'influence. Dans environ le tiers des cas, les conflits interpersonnels avec les supérieurs ou avec les collègues dérivent d'une lacune soit dans la délimitation des zones de responsabilités, soit de l'ambiguité des conditions de travail et/ou de la reconnaissance du rôle de technicien, soit d'un

écart entre les attentes personnelles et les contraintes du groupe d'appartenance. Les facteurs qui renforcent l'insertion sont, par contre, nombreux: ouverture, conscience de ses limites, capacité de solliciter l'aide requise, de prendre ses responsabilités, d'apprendre à vivre avec ses limites et de poursuivre ses buts et objectifs personnels au travail ou dans des activités de ressourcement marginales.

CONCLUSION

Les répondants ont, pour la plupart, combiné les deux modèles pour décrire leur trajectoire personnelle. Celle-ci porte lourdement la marque d'une convergence d'influences: les aspirations personnelles, les disponibilités du marché et les valeurs professionnelles des milieux de travail que certains acceptent d'emblée alors que d'autres veulent les modeler de l'intérieur.

Il est opportun de rappeler que des facteurs aussi diversifiés que la capacité d'adaptation, les opportunités et les contacts, les disponibilités du marché balisent le goulot d'étranglement par où se fait l'entrée professionnelle.

Passage harmonieux et sans heurt pour ceux qui ont l'opportunité d'entrer dans des PME locales et/ou régionales et qui envisagent un profil de carrière les menant aux postes de commande...

Ruptures multiples (avec la famille, les amis, les habitudes et l'environnement connu) pour ceux qui sont d'emblée plongés dans la grande entreprise ou dans un travail à l'extérieur. Pour certains, moins favorisés, cette rupture signe aussi une baisse des aspirations professionnelles au profit de l'autonomie financière.

Enfin, différemment de l'insertion, reportée de cycles de petits emplois/chômage, de projets ponctuels, de palliatifs - temps partiel, travail sous payé, etc., et quelquefois choix d'une trajectoire morcelée préservant l'essentiel des aspirations intactes-, dans des projets d'études universitaires, par exemple, alors que la trame économique est faite de travail ad hoc, non relié, non valorisé.

Derrière ces trajectoires se dessinent des perspectives sociales et les modèles souhaités et/ou appréhendés. D'une part la prise en charge permet aux candidats de se situer d'emblée dans une société de masse, de maîtriser les technologies; elle les initie à la classe de consommateur, citoyen et travailleur responsable, éveillés aux problèmes collectifs et partenaires économiques des décisions.

D'autre part, le différemment de l'entrée et l'incertitude des voies déclassifiantes maintiennent l'angoisse de n'être pas des partenaires actifs dans le monde de la consommation et retarde la prise en compte d'un statut d'acteur social. La perspective de revivre une dépendance économique face à l'état (chômage) ou à la famille (obligation de réintégrer le milieu familial suite à une trop longue période de chômage) alerte.

CHAPITRE VI

LES ETUDES AU CEGEP

Dans ce chapitre nous voulons, avec les interviewés, jeter un regard sur la période de leur formation au cégep. Décanter avec eux ce qui reste de ces années de formation, départager les apprentissages, les caractériser en les situant à une expérience de vie plus globale où leur choix initial de formation a été mis à l'épreuve par le passage de l'école au travail. Quel a été le rôle de leurs études lors de ce passage? Jusqu'à quel point ont-ils pu utiliser leur formation technique pour se tailler une place dans l'univers professionnel? Dans quelle mesure ont-il pu opérer le transfert de leurs apprentissages? Autant des apprentissages liés à la spécialisation que des apprentissages plus fondamentaux réalisés soit par la formation générale, soit par l'expérimentation d'engagements dans la vie étudiante ou de premiers contacts avec le marché du travail par leurs emplois concomitants.

Notre démarche sera une démarche évaluative pour interroger, dans un retour a posteriori, le niveau de satisfaction par rapport à la formation reçue au cégep. Pointer les forces, les faiblesses, identifier les méandres, les temps forts et les lacunes qui ont marqué ce temps du cégep que certains répondants ont reconnu comme passage

> "très important dans la formation de ma personnalité. Ce que je suis aujourd'hui comme personne, je l'ai pris en grande partie au cégep. Ces années-là ont, pour moi, été extrêmement importantes". (T.A. 82)

Mettre en lumière le paysage de la formation avec ses éléments aidants et non aidants pour franchir l'étape cruciale de l'insertion professionnelle. Tel est l'objet de ce chapitre. Les diplômés seront les ressources premières pour nommer et localiser les zones de satisfaction et d'insatisfaction, souligner, au passage, les enjeux problématiques liés à l'une ou à l'autre dimension de leur formation collégiale. Comme si nous voulions reconnecter, à partir du puzzle de significations vécues, la ligne de feedback qui permette un retour sur la formation. Peut-être des orientations prioritaires se dégageront-elles de cette analyse? Tout au moins nous préciserons les tendances émergentes et signalerons, s'il y a lieu, les ajustements utiles pour mieux vivre ce passage de l'école au travail.

6.1 Le choix professionnel

Le passage au travail valide et épure le choix professionnel. Plusieurs répondants soulignent, en effet, qu'au moment du choix initial, l'incertitude, le hasard et les influences ambiantes règlent dans une large mesure leur orientation professionnelle. Tantôt on souligne le manque d'information,

> "qu'est-ce qu'on connaissait? secrétaire, infirmière et les autres techniques offertes au cégep; il y avait une possibilité nouvelle en informatique. C'était l'inconnu, le choix pressé: il faut se caser au plus vite et hop, tu décides pour longtemps". (T.I. 81)

tantôt la vie l'emporte avec sa marge de spontanéité et le caractère polyvalent de plusieurs choix.

> "Je dirais que l'orientation, la décision d'aller en techniques administratives, il faut être honnête et voir comment ça se passe: tu as 14-15 ans. C'est difficile de savoir ce que tu aimes. Tu regardes autour de toi. A Drummondville, ils offraient techniques administratives, puis moi j'aime les maths; ma soeur avait fait les techniques administratives à Drummondville. C'est certain que tout ça m'a influencée. Tu ne te dis pas à 15 ans c'est l'administration, c'est le domaine des affaires qui m'intéresse puis il n'y a que ça. Non c'était pas défini comme ça; ça a été plutôt vague au moment du choix". (T.A. 82)

Et encore,

> "Je n'ai pas choisi en y réfléchissant longuement. Je me suis dit je vais essayer et on verra bien par la suite, quitte à changer. Mais ç'a toujours très bien été. J'ai aimé ma technique; maintenant, je travaille". (T.B. 84)

Si d'autres revendiquent l'entière responsabilité de leur choix,

> "Je voulais aller en électro. Je n'ai pas

> choisi électro parce que quelqu'un m'a dit d'aller là. Je voulais vraiment y aller. Ca correspondait à un intérêt qui était présent en moi depuis longtemps. Déjà, en partant, ça m'a aidé à me motiver, surtout les deux premières années où on voit plusieurs petits blocs. On ne connait pas grand'chose et souvent je me demandais ce que j'allais faire en électro comme travail". (Elec. 84)

> "J'avais choisi mon orientation professionnelle en secondaire IV". (T.B. 83)

c'est au moment de l'insertion professionnelle que le choix est assumé ou remis en question dans le creuset de l'expérience où la confrontation se fait à même la quotidienneté des tâches, des responsabilités et des relations à vivre avec un milieu donné.

> "J'ai réalisé que c'est vraiment ce que j'aime faire, une fois arrivé sur le marché du travail". (T.I. 84)

> "Oui je suis satisfaite, oui vraiment satisfaite. Mais comme je t'ai dit, lorsqu'on n'a jamais travaillé on ne sait pas si on va aimer à fond la branche qu'on a choisie comme spécialité; en travaillant on se rend compte qu'on aime vraiment ça. Parce que, dans mon cas, dire que j'ai vraiment aimé les études, [illegible] peux pas dire que j'en raffolais. Jusqu'à la dernière minute, je me suis demandée si je m'étais dirigée dans le bon endroit pour moi. Maintenant j'en suis convaincue". (T.A. 83)

Cette situation où le passage a agi comme révélateur puissant qui a permis de reconfirmer le choix d'orientation initial rejoint la presque totalité des répondants.

6.1.1 L'attrait du domaine de spécialisation

C'est un domaine qui suscite intérêt et motivation du candidat et va même, dans certains cas, jusqu'à la "fascination" sur le candidat. Mais surtout c'est un domaine prometteur assurant au diplômé de déboucher sur un marché non saturé. Ce motif, sous-jacent au choix professionnel, vient en tête de liste. Le candidat veillera surtout à baliser son choix vers une option gagnante qui lui offre le maximum de garantie d'emploi.

"Ca me convient parfaitement; il y a beaucoup de débouchés et pour moi c'était l'élément le plus important: pouvoir travailler après mon cégep et mettre à profit mes études". (T.B. 82)

"Je voulais être certaine de me trouver un emploi après la fin de mes études". (T.B. 81)

"Quelque chose qui me permette de travailler dans le domaine où j'ai toujours désiré travailler". (T.A. 82)

Conscience de la valeur du marché de l'emploi, conscience de la modernité d'un secteur qui "bouge", qui "s'inscrit dans le virage technologique" (Elec. 84) et qui permet la maîtrise des outils et des techniques de pointe qui feront du candidat un travailleur au fait des nouveaux développements, apte à maîtriser les technologies nouvelles.

6.1.2 La nature des études techniques

Le deuxième motif de satisfaction dans le choix d'orientation tient à la nature des études techniques au niveau collégial.

Certains diplômés s'accomodent bien d'une formation de trois ans s'évaluant davantage comme des praticiens que des théoriciens. Dans cette optique, plusieurs avouent que le cours technique collégial répond à leurs attentes; ils n'envisagent pas d'études universitaires dans l'immédiat.

"Je suis satisfaite parce que d'abord je ne suis pas faite pour aller à l'université; je suis plus pratique que théorique. Même si je réussissais très bien mes études, il fallait que je fasse quelque chose rapidement; j'avais besoin de travailler, de mettre en pratique, de voir des résultats concrets". (T.A. 83)

Pour d'autres, l'expérience pratique demeure primordiale même s'ils amorcent parallèlement un perfectionnement universitaire.

"Mon choix a été bon au cégep; je ne voulais pas aller à l'université tout de suite sans appliquer la comptabilité; disons qu'en administration, l'expé-

> rience compte beaucoup, puis la logique, le développement personnel, le leadership et si tu ne veux pas que ça reste des mots, il faut que tu développes ton leadership dans un milieu de travail (...); et maintenant j'atteins mon but. Je continue à l'université à temps partiel tout en travaillant". (T.A. 84)

> "Je ne voulais pas faire de longues études; mais il était important pour moi d'aller plus loin que le secondaire". (T.B. 81)

> "Je suis content de mon choix; je ne me vois pas sur le marché du travail à 17 ans. Pour moi il y a des étapes à suivre; il faut passer par là (...). Je ne serais pas allé à l'université trois ans. Il était temps que j'aille sur le marché du travail pour acquérir de l'expérience". (T.E.E.F. 84)

Le cours collégial, pour plusieurs candidats, constitue un heureux compromis entre l'immaturité et le manque de préparation d'un secondaire et la spécialisation universitaire.

Même ceux qui sont actuellement à l'université, comme étudiants réguliers, reconnaissent l'importance du cégep comme transition professionnelle.

> "C'est très important à 16-18 ans le cégep. Moi, en tout cas, je suis allée chercher quelque chose que je n'aurais jamais eu en passant du secondaire à l'université directement. C'a été une étape très très importante au niveau de la socialisation, de la conscientisation et aussi du développement d'une compétence technique". (T.A. 82)

6.1.3 La congruence du choix

Enfin, le troisième critère de satisfaction réside dans la congruence du choix avec les buts, les tendances et les dimensions connus de la personnalité.

Plusieurs justifient leurs choix comme des choix électifs. Plusieurs diplômées des techniques infirmières basent leur choix sur le besoin de s'occuper des patients, d'en prendre soin.

> "Moi, à prime abord, c'était d'être près du patient (...); c'est ça qui m'intéressait, le patient,

prendre le temps". (T.I. 82)

Tel autre, profondément engagé dans la vie de l'entreprise, fonde sa satisfaction sur l'adéquation profonde entre sa personnalité, son domaine de spécialisation et son niveau de responsabilité.

> "Oui, c'est vraiment moi ça, c'est vraiment ce que je veux. Administrer, gérer financièrement et je fais vraiment de la finance". (T.A. 81)

Quelle que soit leur place dans l'organisation, sont satisfaits ceux qui ont répondu à leurs besoins de leadership, de communication et de prise de responsabilité.

Même, dans certains cas, la satisfaction du choix professionnel demeure comme la ligne directrice d'un développement souhaité. Quelques candidats, qui actuellement ont des emplois non reliés, considérés comme transitoires, s'avouent quand même satisfaits de leur choix.

> "Je suis satisfaite; je ne regretterai jamais d'avoir étudié en administration (...); c'est utile, très utile. Actuellement, je m'en sers pour faire mes impôts, pour suivre l'activité économique, la bourse. Je m'en sers régulièrement dans ma vie. Et si je m'en sers peu dans mon travail actuel, ça ne veut rien dire (...); un jour j'aurai mieux". (T.A. 84)

6.1.4 Quelques nuances

Entre la satisfaction et l'insatisfaction il y a les questionnements, les remises en cause, le brassage occasionné par le choc de l'expérience.

Deux types de remise en cause se produisent: d'une part, celle qui suit l'échec d'une première expérience de travail ou qui accompagne une trop longue attente.

> "Entre mon premier et mon deuxième emploi, je me suis questionnée parce que je m'imaginais que c'était mon domaine (...), et puis je me suis demandée si je ne devais pas retourner aux études pour entreprendre autre chose". (T.A. 82)

Pour les femmes, certaines règles du jeu leur font réaliser que la lutte sera difficile pour être reconnue à leur juste qualification et /ou dans un emploi non traditionnellement réservé aux femmes.

> "Je suis contente de mon cours mais j'ai trouvé cela difficile en arrivant au travail de constater que pour les employeurs une fille qui est en techniques administratives, puis une fille qui est en secrétariat, pour eux c'est pratiquement la même chose. Si c'était un gars qui avait mon emploi, jamais on ne penserait que c'est une secrétaire (...). C'est pour ça qu'à un moment donné j'ai remis mon choix en question (...). Si j'avais été un gars, je me serais même pas posée la question". (T.A. 84)

Mais souvent ce sont les tâches de travail, méconnues pendant la formation qui ébranlent l'image initiale du choix professionnel.

> "Avoir su que mon travail m'amènerait à superviser, je n'aurais jamais fait mes techniques infirmières (...). C'est un 50% de ton travail: superviser ton personnel, régler des conflits (...); au cégep, rien ne m'a préparée à cela". (T.I. 82)

Parfois c'est la place du technicien et son niveau de responsabilité dans l'organisation qui provoquent la révolte et le malaise.

> "Avoir su ce que c'était qu'être technicien, j'aurais visé plus haut, j'aurais choisi d'être ingénieur. Quand on choisit on ne sait pas tout". (Elec. 84)

L'insatisfaction vient comme le constat de l'écart entre l'image que le diplômé s'était faite et la réalité du travail. Rarement explicite, l'insatisfaction est voilée par des formules atténuantes "je ne regrette pas mon choix, mais je ne recommencerais pas le même cours, ni ne le recommanderais à personne. Je leur conseillerais de regarder ailleurs; le monde hospitalier, c'est étouffant". (T.I. 81)

Les répondants, sans énumérer de causes précises, formulent leur insatisfaction comme une erreur dans la détermination de leur but,

> "J'ai réalisé que ce n'était pas ce que je voulais faire. Ca ne répondait pas à mes objectifs". (T.I. 83).

ou comme un échec dans la prise d'une place dans la structure du travail. Plus ou moins marginalisé dans la structure de production, réduit à exercer à temps partiel ou dans des tâches déclassifiées, le diplômé remet en cause son choix et connaît une période d'errance pour se refaçonner des buts professionnels acceptables.

Peu de candidats vivent l'insatisfaction de leur choix professionnel.

Pour la presque totalité des répondants, l'orientation première est confirmée par le travail qui permet d'évaluer de façon critique le cursus académique préparatoire.

6.2 La formation dispensée au cégep

6.2.1 Evaluation globale

Prise globalement, la formation reçue est jugée de bonne à excellente par la majorité des candidats. Ceux-ci reconnaissent avoir reçu une bonne formation technique, qui constitue une base solide pour développer leurs compétences de travail.

Plusieurs ont développé une fierté d'excellence institutionnelle, en techniques administratives, en électrotechnique, en techniques infirmières et, plus timidement, en techniques de bureau, qui leur permet d'affirmer que les employeurs reconnaissent "la formation donnée au cégep de Drummondville", que "les échecs sont rares à l'examen de l'ordre". Ce sentiment d'avoir une solide identité professionnelle devient, pour certains candidats, un support considérable à l'insertion.

> "On avait un bon bagage; puis de voir qu'auprès des employeurs à Drummondville, à Montréal aussi, que notre technique est bien cotée, qu'ils trouvent notre formation égale sinon supérieure à celle que donnent d'autres cégeps, déjà en partant c'est beaucoup. Ca donne confiance en soi. Tu arrives plus solide pour te trouver un emploi". (Elec. 84)

L'évaluation globale isole les éléments de satisfaction: une formation à l'heure des évolutions technologiques ("up to date") qui

sait doser la théorie et les applications via des professeurs rompus à des pratiques professionnelles diverses, une reconnaissance officielle des apprentissages par les employeurs et/ou par les corporations professionnelles (ordre des infirmiers/infirmières, par exemple).

Ces éléments de satisfaction sont contestés par d'autres répondants qui évaluent plus sévèrement la formation reçue. Pour eux, cette formation reste une initiation élémentaire à la technique, souvent entachée de graves faiblesses qui mettent en cause la maîtrise d'une technique propre. Sont dénoncés les champs théoriques inutiles développés au détriment des exigences spécifiques de la technique; l'absence ou la trop courte durée des stages en entreprise qui, aux dires des répondants, permettraient une appropriation immédiate des compétences et favoriseraient un réajustement théorie/pratique.

Une répondante se fait l'écho des dissidences et formule les insatisfactions ressenties face à sa formation spécialisée.

> "Non, la formation que j'ai reçue au cégep, au début en tout cas, j'étais mal préparée pour entrer sur le marché du travail. Le cours était nouveau, personne n'avait l'air de savoir où il s'en allait, ni les profs dont plusieurs même ne connaissaient pas le vrai travail. Beaucoup de théories inutiles et, par contre, pas assez de cours dans les domaines dont on a vraiment besoin. Par exemple, plusieurs cours en génie et en droit sont complètement inutilisables et mal adaptés à notre concentration. Trop d'à côté et pas assez de connaissances solides". (T.E.E.F. 81)

D'autres soulignent le hiatus entre la théorie et la pratique.

> "La formation reçue est très bien sur le plan théorique. Quant au pratique, c'est foutu. Le stage ne donne qu'un aperçu du travail futur. Les stages sont beaucoup trop courts. Il reste beaucoup à faire pour s'adapter au vrai travail". (T.B. 81)

Globalement, la formation est jugée adéquate au plan théorique avec plusieurs manques au niveau pratique. Mais cette critique d'ensemble demande nuance pour retracer l'essentiel des critiques formulées.

La grande majorité des répondants (86,5%) évaluent positivement la formation reçue au cégep.

6.2.2 Une formation professionnelle jugée adéquate dans l'ensemble

6.2.2.1 Une formation technique qui donne de bonnes compétences

La formation technique est-elle garante d'une bonne compétence professionnelle? ou, en d'autres termes, le cégep forme-t-il des techniciens solidement armés pour oeuvrer dans leur secteur de spécialisation? Les prépare-t-il à une bonne maîtrise des connaissances et des habiletés requises pour l'exercice de leurs fonctions de travail? Dispense-t-il les savoir-faire et les savoir-être utiles et suffisants pour répondre de façon efficace, ajustée et concurrentielle aux demandes du marché de l'emploi?

A ce chapitre, les répondants évaluent leur formation à la lumière des expériences connues sur le marché de l'emploi.

> "A force de réussites, tu fais des choses; ça marche, tu es capable de solutionner les problèmes. Tu peux répondre aux demandes, de voir les problèmes, de les régler. C'est ce qui me fait dire que ma formation m'a donné une bonne compétence". (Elec. 84)

La majorité reconnaît avoir bénéficié d'une formation qui lui a donné les compétences requises pour l'exercice de l'emploi occupé. Cette formation est vue, par certains, comme "posant les fondements de ma technique" (Elec. 84) et donnant les bases suffisantes pour l'exercice professionnel. Ceux-ci reconnaissent devoir rester éveillés pour s'ajuster aux évolutions et aux fluctuations de leur technique. D'autres jugent avoir acquis de bons fondements théoriques; ils évaluent leur compétence comme étant adéquate pour un travail élémentaire, "une bonne base pour se partir" (T.B. 83), qui couvre bien les champs théoriques requis pour leur pratique de techniciens.

Pour évaluer leur compétence, plusieurs candidats isolent les bases théoriques, qui, selon eux, seront les garantes d'une plus grande polyvalence et de leur mobilité sur le marché de l'emploi.

> "Je dirais que oui; le cours nous donne une très très bonne connaissance; puis on a même un peu plus que ce dont on a besoin immédiatement. On nous montre plusieurs choses en dehors de ce qui est utile au travail. Il y a tellement de domaines dans lesquels on peut travailler; et je dirais qu'au cégep on nous donne un échantillon pour accéder à l'un ou l'autre de ces domaines. Oui, c'est une très bonne formation théorique". (T.A. 84)

Et, cette compétence est définie par plusieurs comme une appropriation progressive des connaissances, d'un esprit, de la technique qui permet d'en comprendre, de l'intérieur, le fonctionnement et rend apte à régler rapidement les problèmes et les défis dans un champ donné.

> "Ca va beaucoup avec les profs qui étaient là à l'époque; moi, les profs que j'ai eus m'ont donné une très bonne formation; je m'en suis rendue compte quand je me suis inscrite à l'université. La première année en tous cas, il y a beaucoup de répétitions; puis moi je trouve que tu es ferré: rien qu'en comptabilité, j'ai appris plus de comptabilité au cégep que j'en ai appris dans mon cours de bacc". (T.A. 82)

Les répondants avouent la devoir beaucoup à la compétence de leurs professeurs qui ont su éveiller leur intérêt, les motiver, leur apprendre à lire les cadres théoriques à la lumière d'expériences qui leur donnent sens, les rendent utilisables et efficaces dans leur pratique.

> "Oui, c'est très, très bien. On nous donne les bases. Les profs sont expérimentés et intéressants. Ils nous suivent, ils sont intéressés à ce qu'on fait. Ils nous aident; quand on a fini, on a un bon bagage de connaissances". (T.A. 81)

> "Les profs ont généralement une expérience du marché du travail ce qui est indispensable pour assurer une bonne formation, pour apporter le point de vue pratique". (T.A. 81)

> "Le cégep m'a appris à penser comme un administrateur (...). Ca donne une bonne base. L'administration dans une maison diffère de celle d'une autre. Le diplôme ne fait que prouver que tu as la compétence d'apprendre la job où tu es". (T.A. 82)

> "Les profs n'étaient pas limités à enseigner l'ancienne technologie (...). C'est important d'être à jour dans le domaine où je suis présentement". (T.I. 83)

Ce qu'il importe de mettre en lumière, c'est que l'évaluation de la compétence se base sur des indicateurs variés:

-Les champs théoriques couverts vs l'occupation actuelle;

-La transmission de cette théorie par des professeurs qui sachent l'exposer clairement, la rendre accessible par des expériences puisées dans une pratique vivante de leur métier. Dans cette veine, sont dénoncés les profs sans expérience, fraîchement émoulus de l'université, encore trop près de leurs théories et de leurs livres, ou ceux qui proviennent de pratiques trop éloignées des préoccupations techniques immédiates.

-De plus, un troisième facteur, relevant de la motivation de l'étudiant, réside dans les habiletés pédagogiques et de communication du professeur qui a su rejoindre et actualiser les attentes et les désirs de ses étudiants. Devancer les questions, susciter les intérêts, faire valoir l'utilité d'une technique, l'appoint des procédés et des méthodes, la pertinence de la formation pour régler les conflits et se tailler une place au travail; telles sont les qualités pédagogiques qui stimulent et incarnent les apprentissages.

C'est l'interpénétration de ces trois tendances qui constitue la grille de lecture par laquelle les répondants évaluent leur compétence technique. Certains hypostasient une formation pratique et pointue dans leur discipline, mettant l'accent sur les facettes explorées au travail plus ou moins noyées dans la mémoire des acquis théoriques; alors que d'autres exploitent la polyvalence des champs couverts théoriquement comme ayant ouvert les voies d'accès aux études universitaires, aux postes d'influence en éveillant en eux l'aptitude à apprendre.

Les zones d'insatisfaction se dessinent dans deux dimensions de la compétence acquise:

a) D'abord c'est l'amalgame des matières au programme. Tantôt on dénonce la non-pertinence des matières couvertes, alors que les fondements de la technique échappent dans certains secteurs privilégiés, en TEEF notamment:

> "En estimation générale, c'est zéro; jamais on ne m'a montré ce qu'était l'estimation; en évaluation j'ai été très bien formé (...). Mais en estimation rien; on a eu comme profs des ingénieurs, des techniciens mais jamais un évaluateur. Ils ne pouvaient nous dire ce qui se passait en estimation. On ne faisait que nous donner les choses élémentaires, de base. C'est une lacune grave. J'ai été très mal préparé". (T.E.E.F. 84)

Tantôt on met l'accent sur l'écart entre une théorie trop éloignée des responsabilités et des tâches de travail. Certains candidats s'avouent démunis, victimes d'une formation de "bourrage de crâne" qu'ils réussissent mal à opérationnaliser dans leur travail:

> "Ils nous ont montré toutes les maladies possibles, les symptômes. C'est rare que je me sers de ça, en réalité, à l'hôpital c'est le médecin qui va diagnostiquer; nous autres c'est sûr qu'il faut surveiller les symptômes mais (...) on apprenait de la théorie. Il aurait fallu qu'ils nous mettent ça plus pratique, plus réel". (T.I. 81)

b) Et ils revendiquent une part plus importante de la pratique: instaurer les stages dans les techniques où ils sont absents, en augmenter le "design" et la durée là où ils existent, les jumeler avec des pratiques-synthèses de projets d'études;

bref, tous s'accordent pour miser sur une confrontation directe au marché du travail pendant la formation.

Même à ce prix, il restera une marge inévitable à franchir qui capitalise toutes les énergies d'adaptation au cours de la première année d'emploi.

> "La formation est bonne si, en arrivant au marché du travail, tu es prête à mettre le maximum parce que là, tu n'as plus un patient mais 5-6, des fois 14; déjà ça fait une différence. Tes données, tu les as, mais pas toujours jusqu'au bout des doigts. C'est vague. La première année, il faut que tu mettes beaucoup, beaucoup de temps à te réajuster. Mais au cégep, ils te donnent quand même une bonne base". (T.I. 82)

Et, ce deuxième volet de la compétence -l'ajustement de la formation au marché du travail- a fait l'objet d'une analyse spécifique.

En somme, si l'ensemble des répondants reconnaissent avoir reçu une formation qui en fait des techniciens compétents, ils divergent sur la définition de la compétence. Au plan des savoirs, elle est jugée supérieure, mais aux plans des savoir-être et des savoir-faire, certains avouent qu'ils auraient pu obtenir le même emploi sans leur

diplôme ou se questionnent sur les particularités de la formation technique au cégep par rapport à la formation universitaire ou à la formation technique dispensée au cours professionnel long d'ordre secondaire.

6.2.2.2 Une formation ajustée: des perceptions partagées

La dispersion des réponses obéit aux mêmes options idéologiques que pour l'évaluation des compétences. A l'une des extrémités, on retrouve les tenants d'une formation fondamentale qui ouvre les perspectives. Plusieurs reconnaissent l'importance de cette formation personnelle.

> "Au plan technique, ma formation ne m'a pas beaucoup aidé; mais au plan personnel, c'est autre chose. J'ai fait des choses au cégep que je ne me serais jamais cru capable de faire. Il faut le vivre pour voir jusqu'à quel point on développe nos possibilités". (T.I. 82)

Certains y voient le façonnement des attitudes utiles pour leur exercice professionnel

> "Sûrement. On a appris beaucoup plus (de choses) que l'on (n'en) a besoin. On a appris beaucoup, peut-être trop mais ça prouve à l'employeur que tu es capable d'apprendre; à toi aussi". (T.A. 82)

> "Quand je me suis retrouvée sur le marché du travail, même si je n'avais pas d'expérience, je savais dans quoi je m'en allais. J'ai pu retrouver en emploi ce que j'avais appris au cégep". (T.B. 82)

et reconnaissent un lien d'ajustement entre la formation reçue et l'emploi qu'ils exercent. Certains identifient les liens et les ruptures, entre situation de formation et situation de travail, en fonction des divergences dans le fonctionnement des deux systèmes.

> "La formation est adaptée pour l'essentiel. Sauf que la façon d'opérer n'est pas la même à l'école que sur le marché du travail. Tu arrives avec plein de bagage, une formation générale, une connaissance dans plusieurs domaines. Sur le marché du travail, tu es plus confiné à une partie, à un secteur". (T.B. 81)

> "Je ne m'attendais pas à cela. Le monde du travail

> c'est beaucoup plus pressé, c'est beaucoup plus vite (...). Dans le domaine où je suis, c'est rapide; c'est pas comme dans le milieu scolaire du tout". (T.A. 82)

D'autres analysent en termes de motivation personnelle et de capacité de s'utiliser comme personne.

> "Oui, en général, la formation est bien ajustée pour le travail. Mais je dirais que ça va surtout avec la personnalité de l'étudiant, si tu veux occuper tel poste, il faut que tu fasses les efforts en conséquence". (T.A. 83)

> "L'écart n'est pas si grand que ça. On ne se sent pas trop dépaysé. Ce que l'on a appris, on peut l'appliquer, une fois nos études terminées". (T.A. 83)

A l'autre extrême, se concentrent ceux qui trouvent leur formation mal ajustée au marché de l'emploi. Ils reprochent la faiblesse dans la maîtrise des techniques et la fausse représentation créée par une formation en vase clos qui, selon eux, déforme la réalité du travail et amputе le candidat dans sa pratique ultérieure.

> "Non, pas du tout. Au plan technique, au plan pratique ma formation est nulle. Ce que j'avais appris ne me servait pas pour travailler; et ce dont j'avais besoin, je ne le connaissais pas". (T.E.E.P. 84)

Entre les deux, certains voient la prise d'expérience comme un ajustement nécessaire entre deux systèmes différents, voie par laquelle se réconcilient les écarts observés entre la théorie et la pratique.

> "C'est une base, c'est pas du tout l'expérience. Le marché du travail, là c'est de l'expérience. Y'a tellement de choses que tu apprends en comptabilité, tu ne peux pas tout comprendre en étudiant. En milieu de travail, tu n'as pas un petit cours comme au cégep. Tu ne vis pas rien qu'un petit problème; c'est un problème d'ensemble de choses. C'est global. C'est une vision globale qu'il faut acquérir pour appliquer". (T.A. 81)

A cet égard, se réconcilient les positions extrêmes. D'abord ceux qui souhaitent la perfection dans la maîtrise de leur technique; ils posent les éléments de base pour être reconnus dans leur secteur de compétence. Puis les autres qui assument de plus larges responsabilités ou cumulent une plus vaste expérience, occupent déjà des postes de responsabilité et voient plus clairement la nécessité de pouvoir dominer leur technique. Ils se font les défenseurs d'une formation de base, jugée suffisante et conforme, qu'il appartient au candidat d'exploiter dans son travail.

6.2.2.3 Le rôle central tenu par le professeur

L'évaluation de la formation permet d'en dégager les forces et d'en souligner les lacunes les plus importantes. Plusieurs estiment leur situation de formation comme étant appropriée et excellente.

> "J'ai été bien préparée, je me suis sentie bien équipée pour vivre le passage et l'insertion". (T.I. 85)

> "La formation reçue m'a beaucoup aidé à m'intégrer au marché du travail. Je n'ai pas eu beaucoup de difficultés. J'étais bien préparé. Avec ce que j'ai reçu, je savais quoi faire pour rechercher un emploi. Je savais aussi à quoi m'attendre du marché du travail". (T.A. 82)

Ils en soulignent les principales forces: intérêt des cours et des matières, méthodes pédagogiques vivantes et bien ajustées aux apprentissages à réaliser. En ce sens, plusieurs répondants attribuent un rôle essentiel à leurs profs; ils soulignent l'importance de leur personnalité, de leur assurance dans la maîtrise d'un champ théorique, leur centration sur l'étudiant pour lui apporter un support et un suivi pédagogique individualisé. Tantôt on met l'accent sur leur sens pratique, leur capacité d'incarner et de relier la théorie à des situations de travail; tantôt c'est l'attention aux rythmes et aux besoins individuels qui a marqué le diplômé. Par leur capacité d'écoute, les profs ont apporté à plusieurs un soutien significatif dans leur démarche de formation et leur orientation de carrière.

Si plusieurs, qui l'évaluent positivement ou négativement, misent sur le rôle central du professeur,

> "Ce n'est pas au niveau des cours nécessairement que j'ai des souvenirs négatifs, c'est plutôt au niveau de la personne qui donnait le cours (...); c'est la façon dont la personne passe l'information". (T.A. 81)

> "Ce que j'ai bien apprécié c'est que c'étaient tous des gens d'expérience; ils nous expliquaient les choses simplement (...). Moi, en tout cas, je marche beaucoup par exemples pour m'aider à concrétiser dans ma tête". (T.A. 83)

d'autres, plus nuancés, lui reconnaissent une part importante dans le devis du cours et le choix des moyens sans négliger la participation et la motivation.

> "Peut-être au niveau de la qualité des profs c'était vraiment un bon atout. Ils nous ont donné un bagage d'informations hors des livres et qui nous sert encore aujourd'hui. Ils nous ont donné un aperçu de ce que c'était le marché du travail et qu'est-ce que tu pouvais faire comme job (...). La personne qui est en avant je pense qu'on a tout à retirer d'elle. Je pense que plus tu poses de questions, plus tu t'impliques (...). C'est plus de ce côté là que je retiens des choses". (T.A. 83)

En ce sens, apparaissent comme motivantes pour les étudiants les méthodes qui font appel à leur participation directe. Laboratoires, simulations, stages, projet de fin d'études. De plus, ils soulignent l'importance des cours de base dans la technique où s'élaborent progressivement une approche et une méthode de travail, où s'enracinent le goût de la recherche et du travail bien fait.

> "Ce qui m'a le plus marqué, c'est le goût de la recherche, le perfectionnement. Des profs très compétentes qui te stimulent à aller de l'avant. C'est le goût du travail bien fait". (T.B. 81)

Enfin, certains mettent l'accent sur les apprentissages socio-émotifs tissés à même les liens de solidarité entre étudiants.

> "L'esprit en techniques infirmières; un esprit de famille, de groupe, l'ambiance générale; on a appris à travailler avec d'autres". (T.I. 84)

6.2.2.4 Les faiblesses: on dénonce un manque de pratique

D'emblée plusieurs candidats ne voient pas de lacunes majeures. Ils répondront "non aucune lacune" (T.B. 83). "C'est très bien, mais il y a plusieurs choses que j'ai apprises qui ne me servent pas au-

jourd'hui" (T.B. 81). "C'est correct comme ça" (T.I. 82); ou par des formules plus nuancées: "Le seul aspect que je trouve négatif, oui et non, c'est le manque d'expérience" (T.A. 82).

Au plan de la formation professionnelle, la dénonciation du manque de pratique vient en tête de liste des revendications: multiplier les stages en milieu de travail, en prolonger la durée. Certains vont même jusqu'à suggérer de leur consacrer une session entière. Là où ils sont remplacés par des projets de fin d'études, en techniques administratives notamment, on souhaiterait une combinaison des deux pédagogies. Certains affirment avoir présenté en entrevue de sélection leur expérience de projets de fin d'études comme une première expérience de travail parce que

> "le projet de fin d'études ç'a été quelque chose, le coup d'envoi (...), pour dire que je suis capable de faire quelque chose par moi-même, partir de zéro; tu fais des recherches, enfin tu sors quelque chose de potable". (T.A. 83)

Ils souhaitent voir augmenter les initiations pratiques (simulations...) et voir ajuster la formation aux exigences de bilinguisme et à l'évolution des technologies. Plusieurs étudiants mentionnent, à cet égard, l'initiation à l'informatique -absente de leur programme au moment où ils ont reçu leur formation- et l'ajout de conversation anglaise.

Des demandes spécifiques selon les techniques s'inscrivent dans ce type de revendications: éliminer ou rendre facultatifs les cours de sténo en techniques de secrétariat, inadaptés au travail depuis l'usage généralisé du dictaphone. En techniques infirmières, on souhaiterait voir augmenter la part des labo et voir initier une formation à la supervision.

Pour certaines techniques, un meilleur ajustement au marché du travail se traduirait soit par un remodelage des contenus et des pédagogies: en TEEF, ne se jugeant ni assez, ni bien formés, les diplômés souhaitent des contenus révisés en évaluation et des méthodes plus actives (des simulations) pour en avoir une meilleure maîtrise; soit par l'ajout d'éléments de programme, par exemple en électrotechnique, une formation à l'entretien des équipements apparaît, à certains, un atout majeur pour l'exercice des tâches de leur travail.

Bref, au plan de la formation technique, trois exigences se dessinent

a) Assurer le lien entre les matières au programme; en faire voir la cohérence, l'utilité et le lien avec les fonctions du travail de technicien.

"Juste être capable de faire le lien entre les matières c'est beaucoup. Voir l'ordre des cours et ce qui s'enchaîne de l'un à l'autre". (T.A. 84)

b) Donner plus d'information sur le statut et les tâches de travail du technicien et l'initier à la place qu'il sera appelé à occuper dans les structures organisationnelles.

Cette dimension, certains disent en avoir une parfaite maîtrise, alors que pour près de la moitié des répondants, elle demeure ambigue: tantle choc "de n'être pas respecté comme technicien" (Elec. 84), que le rythme et le nombre de patients, ou les compétences humaines (supervision) inhérentes aux tâches, déroutent.

c) Enfin, le rééquilibrage de la théorie et de la pratique. Soumis, dès leur recherche d'emploi à des critères de la valorisation de l'expérience, les candidats se font les promoteurs d'une utilisation plus rationnelle de leur temps de formation: éliminer les théories inutiles, (ou en faire voir la pertinence), initier à tous les champs théoriques requis par les fonctions de travail et assurer les maîtrises techniques par des expériences pratiques bien encadrées et insérées dans la démarche d'apprentissage par un suivi et une supervision appropriées.

6.2.3 La formation générale: quelques remises en cause

Au plan de la formation générale, plusieurs ressentent le besoin de s'ouvrir aux réalités, de décloisonner leurs horizons et d'acquérir une culture de base.

"Ces cours sont nécessaires. Je le trouvais; j'étais étudiante. Ils me permettaient de ne pas me sentir à part des autres (...). Là, je rencontrais des amis qui allaient à l'université. Je me disais: je ne suis pas en retard". (T.B. 81)

"Il ne faudrait pas laisser tomber les cours généraux; c'est important d'avoir une connaissance générale. Si tu connais juste un domaine, dans la vie, au travail, tu as toutes sortes de situations à vivre; tu as à parler à toute sorte de monde dans tes emplois futurs". (T.A. 82)

S'ils s'entendent sur les principes, ils ne voient pas toujours le bien fondé des blocs de cours obligatoires. Plusieurs répondants, en effet, réclament l'abolition des cours de philo.

> "Philo, ça ne devrait même pas exister; ça fait perdre du temps". (T.A. 82)
>
> "On devrait débarquer philo". (T.E.E.F. 82)
>
> "On devrait enlever tous les cours de philo". (T.A. 84)

D'autres en voient l'intérêt pour l'acquisition d'un sens critique; ils proposent des solutions plus douces: les rendre optionnels.

Seul le français, parmi les cours obligatoires, apparaît essentiel. Devant l'urgence des pratiques de travail où l'expression, orale et écrite, compte, les diplômés reconnaissent l'importance de maîtriser la langue écrite.

> "Je me réfère à ce que mes patrons ont dit de moi; la lacune que beaucoup de gens disent: vous n'avez pas de français (...), moi j'ai des lettres à écrire et au niveau des fautes ce serait un gros point à améliorer". (T.A. 83)
>
> "Le français, je trouvais ça ridicule dans le temps. Aujourd'hui ça me met mal à l'aise quand j'écris (...). Je dis ça aujourd'hui, mais pas dans le temps. On devrait plutôt insister sur le français écrit". (T.B. 82)

Mais on réclame un cours de français mieux ajusté aux besoins des étudiants: favoriser l'expression correcte et sans faute serait l'orientation première à donner. Assurer une maîtrise et une aisance à manier la langue, à libérer l'expression au lieu de procéder par genres (roman, théâtre, poésie, linguistique) et par de savantes synthèses théoriques. Mettre l'accent sur l'écrit et l'appropriation d'un outil de communication adapté et efficace.

> "Français, bon mais il y a trop de synthèses. Il faut plus de petits travaux pour t'amener à apprendre à écrire. Aujourd'hui, je ne sais pas écrire quand j'ai à faire des rapports (...). Peut-être un cours appliqué pour répondre aux besoins des techniciens". (T.E.E.F. 82)

Bref, plusieurs reconnaissent l'importance d'une formation générale pour acquérir méthode de travail, rigueur de pensée et pour s'inscrire comme personne dans une micro-société réelle où l'étudiant de technique côtoie ses collègues du général. Ils attendent de développer leurs habiletés d'expression dans des cours bien adaptés à leurs besoins. Pour le reste, ils souhaitent choisir librement les options, selon leurs centres d'intérêt.

Derrière ces recommandations et ces critiques, se profilent ceux qui sont satisfaits du partage actuel entre formation générale et formation technique et qui ne voient rien à changer pour l'essentiel. Ils sont environ le tiers des répondants à partager cette option du statu quo.

6.3 Rôle des engagements professionnels

Les comportements initiés pendant la période de formation sont-ils des indicateurs valables pour prédire la trajectoire d'insertion professionnelle? Comment les diplômés évaluent-ils l'impact des engagements menés pendant leurs études sur leur insertion professionnelle?

Deux ensembles d'activités, les activités parascolaires et les emplois de travail exercés concurremment avec les études, nous aideront à explorer l'influence des comportements d'implication et de participation sur l'entrée dans la vie de travail.

6.3.1 Les activités parascolaires: des engagements limités

Y-a-t-il un lien direct entre le fait de s'impliquer dans la vie étudiante, d'y prendre des initiatives et d'y exercer souvent un leadership, et la plus ou moins grande facilité à vivre son insertion professionnelle? Quels types d'apprentissages le diplômé estime-t-il avoir puisés dans ces activités? Ont-ils développé des habiletés et des compétences personnelles récupérables dans l'ordre des actions requises lors du passage de l'école au travail? Telle était la perspective qui encadre et donne sens à cette section.

Dans les faits, les répondants se sont peu engagés dans les activités parascolaires. La moitié d'entre eux ont vécu leur période de formation avec une unique préoccupation: les cours au programme et leurs travaux scolaires. Ils avouent avoir consacré tout le temps disponible à leurs études. Par contre, l'autre moitié connaît, à un moment ou l'autre, une expérience de participation. Mais cette par-

ticipation reste épisodique et ponctuelle; elle est vécue en contrepoint avec les études et elle est orientée selon l'axe prioritaire des études. C'est, en effet, dans les activités immédiatement reliées à leur technique (levée de fonds, groupes de jeunes entreprises, coop étudiante, party, journal et bal des finissants) que s'impliquent les diplômés. Parallèlement, plusieurs poursuivent sur une base individuelle la pratique des sports dans un but de détente et de mieux-être. Quelques uns joueront un rôle actif comme membres ou entraîneurs d'équipes pour les sports intra ou inter collégial.

Bref, l'analyse de leur vécu révèle peu d'engagements dans la vie étudiante. Certains répondants affirment même que "c'est pas parce que je n'avais pas le temps mais par manque d'intérêt: on a toujours le temps de faire ce qu'on veut" (T.A. 83). Et l'ensemble des répondants semblent avoir canalisé leur intérêt dans le champ de spécialisation où ils veulent réussir;

> "Quand je me donne à quelque chose, j'y vais à fond de train. Je ne crois pas à un engagement dans plusieurs secteurs en même temps". (T.A. 81)

Le choix d'orientation est déjà pour eux un indicateur de leur secteur d'intérêt et de leurs dispositions idéologiques. Plusieurs, en effet, se disent peu enclins à des activités de type pastorale, journal étudiant ou AGE.

> "Je ne me suis pas impliqué ailleurs car d'abord je voyais l'association étudiante comme une bête noire (grève) et une gang de protestataires. Ca me faisait fuir". (T.A. 83)

Mais dans l'ensemble, la contrainte est le temps; temps partagé entre les études et une activité sportive et/ou dans la technique, quelquefois doublé d'engagements bénévoles à l'extérieur du cégep ou de travail rémunéré pour survivre pendant les études.

Les candidats qui ont vécu des engagements en reconnaissent le bénéfice dans l'exploitation du potentiel humain. Ils en ont tiré satisfaction personnelle, habileté à travailler en équipe, à transiger avec des personnes et avec des groupes, raffinement de leur communication personnelle et aptitude à s'insérer dans des réseaux sociaux. Par contre, ils évaluent avec nuance l'impact de ces engagements sur leur facilité d'insertion. Conscients de s'être socialisés, "dégênés", plusieurs voient cette influence comme une consolidation de l'image de soi qui aide à mieux s'utiliser comme personne lors du passage au travail.

Ceux qui sont demeurés en marge de la vie étudiante de leur

technique et/ou du milieu socio-communautaire, y voient tantôt une lacune;

> "Ça aurait peut-être été bon que j'aie plus d'activités. J'ai un tempérament plus solitaire; j'aurais besoin de me faire violence pour participer. Ça m'aurait sûrement aidé d'en faire plus pour apprendre à vivre avec les autres, à foncer". (T.I. 83)

tantôt, ils évaluent leur choix selon la cohérence avec leur démarche et leur situation personnelle.

> "C'était un choix; à l'âge que j'avais c'était plus important de travailler". (T.I. 83)

> "Non ça n'a pas nui à mon intégration. Si j'avais eu plus d'activités, au contraire ça aurait nui à mes études. C'est pas une lacune pour moi. C'était le temps des études et on ne pouvait pas faire deux choses en même temps". (T.I. 85)

> "Ça, je l'ai fait surtout au secondaire; je ne me suis pas embarquée au cégep; avec mon travail les fins de semaine, je n'en avais vraiment pas le goût ni le temps..." (T.A. 82)

Et c'est avec hésitation que les actifs, ayant connu un engagement, tentent d'identifier les apports et les apprentissages puisés dans des implications contractées en pure gratuité et selon l'élan des intérêts.

> "Oui ça m'a aidé à m'intégrer; je savais beaucoup plus à quoi m'attendre. J'avais vu une organisation, j'avais appris comment ça fonctionne, comment tu dois procéder si tu veux que ça marche. Ça m'a été utile". (T.A. 81)

6.3.2 Presque tous les diplômés ont occupé un emploi durant leurs études

La presque totalité des candidats ont travaillé pendant leurs études; ils ont connu le marché du travail soit par des emplois d'été et/ou de fin de semaines.

Plusieurs se sont inscrits au travail dès leur secondaire; ils ont appris une gestion du temps serrée entre études/emplois/temps personnel.

> "J'ai travaillé tous les étés depuis l'âge de 15 ans". (T.A. 81)

> "Je travaillais à temps plein l'été et les fins de semaine comme professeur d'équitation". (T.A. 82)

> "J'ai commencé à travailler dans les restaurants la première année, tout de suite avant d'entrer au cégep. L'été, c'était à temps plein; pendant l'année à temps partiel. Je commençais le vendredi matin à 8h30 au cégep, je finissais mes cours vers 4 heures et, le soir à 11h, je repartais travailler jusqu'à 5h du matin. J'ai fait ça un an (...). J'ai travaillé les 3 ans de mon cours, les fins de semaine et les étés. Je suis allée à Toronto un été pour garder dans une famille anglaise; je me débrouille bien en anglais; j'ai fait ça à ma dernière année". (T.A. 84)

> "Pendant l'été j'ai travaillé pour les sports pendant trois ans. J'étais payée à petit salaire, mais c'était pour l'été". (T.I. 83)

Si le travail étudiant démystifie la transition et rompt à la discipline des horaires et des hiérarchies, il est le tremplin tout indiqué pour vivre le passage de l'école au marché du travail.

> "Ca m'a aidé, car déjà j'avais une base, un horaire, un salaire". (T.B. 81)

> "Le marché du travail c'est routinier. Lever à 7 h. A l'école, si ça ne te tente pas, tu ne vas pas aux cours. Tu ne peux faire cela quand tu travailles. Si tu as toujours travaillé, tu sais à quoi t'attendre; c'est plus facile". (T.E.E.F. 84)

Il procure l'expérience qui constitue auprès des employeurs l'atout majeur lors des entrevues de sélection pour un emploi permanent.

> "Je me suis présentée en entrevue en même temps que mon amie. Si j'ai eu l'emploi, c'est que j'avais travaillé; c'est peut-être juste cela qui m'a

> distingué et m'a permis de décrocher l'emploi. Mon intégration aurait sûrement été différente si je n'avais pas travaillé pendant mes études". (T.A. 83)

En plus de répondre à cette exigence normative qui balise le seuil d'entrée au travail, l'emploi étudiant constitue une première expérience-terrain qui permet de pénétrer le marché du travail, de le connaître de l'intérieur et d'en apprivoiser les différentes facettes.

> "Ca m'a aidé non seulement parce que l'employeur te demande de l'expérience, mais je mesens mieux, plus à l'aise dans le milieu". (T.E.E.F. 82)

> "Ca m'a aidé à m'intégrer. J'avais l'expérience du public et pour moi ce fut important, ça m'a dégêné. En 1978, je n'étais pas fonceur, je parlais quand c'était mon tour. J'ai dû apprendre à me défendre, à ne pas me laisser marcher sur les pieds". (T.A. 82)

> "Ca m'a beaucoup aidée à m'intégrer. Sans cela ç'aurait été difficile. Ca m'a permis de voir comment ça se passait dans un hôpital. Ca m'a permis d'acquérir plus de vitesse. Ce que n'ont pas celles qui n'ont pas travaillé dans le milieu". (T.I. 82)

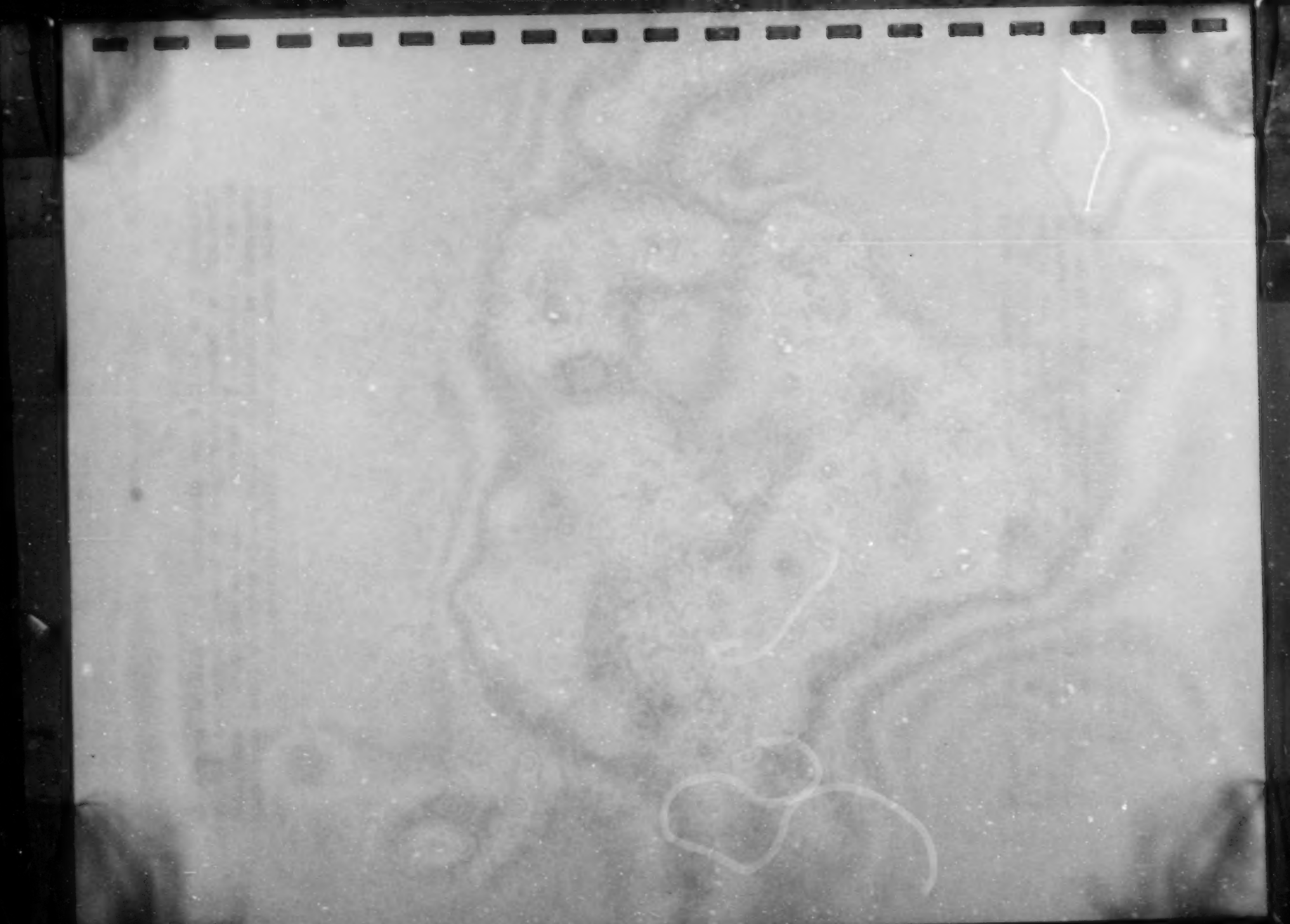
> "Oui à acquérir une certaine confiance en moi; j'ai donné des cours d'équitation ici et ailleurs. J'avais à voyager et la plupart des étudiants étaient des adultes. Ca t'oblige à te forcer à 15 ans (...), parce que justement j'ai été, à un certain moment, obligée de m'imposer". (T.A. 82)

Par contre, pour ceux qui ont connu des difficultés d'insertion professionnelle ou qui occupent actuellement un emploi non relié à leur formation, les emplois étudiants, souvent au salaire minimum, dans des domaines non reliés et dans des conditions de travail échevelées (remplacement, horaires brisés, aucune sécurité) présentent la face proscrite et cachée de l'insertion professionnelle. Ils ont développé, pendant leur cours collégial, des aspirations qui ont maintenu une haute motivation à l'étude croyant que l'obtention de leur DEC serait la clé qui ouvrirait l'accès à un marché d'emplois dans leur champ de formation, avec des garanties d'intérêt à la tâche, de sécurité d'emploi et de conditions salariales décentes. A ce titre, ils affirment que leur expérience de travail d'été ou de fin de semaine est de peu d'utilité pour l'insertion professionnelle. Soit que l'emploi qu'ils occupent actuellement est vécu sur le mode transitoire dans l'esprit de se relocaliser dans une organisation où ils pourront mettre à profit leurs apprentissages, soit qu'ils

échoppent à se tailler une place dans leur domaine propre de formation, se butant à des règles du jeu avec lesquelles ils se sentent impuissants à composer. Dans les deux cas, l'expérience antérieure est oubliée, obnubilée par la prégnance d'une expérience actuelle, vécue sur le mode de l'insatisfaction[1].

---

1. Il est intéressant de rapprocher ce type de réaction de l'analyse de R. Ledrut dans Sociologie du chômage, PUF, Paris, 1966, où il établit les traits marquants du groupe social de chômeurs: infériorisation, dissociation du groupe de pairs, réactions actives anxieuses/vs apathie... Voir à cet effet op. cit. p. 490 et sq.



CONCLUSION

Les diplômés, au terme de leur retour en arrière pour évaluer leur orientation et leur formation, à la lumière des réalités du travail et des événements tissés à même leur insertion professionnelle, ont développé ce regard neuf qui leur permet d'évaluer positivement leur passage au cégep.

Trois axes de réflexion balisent leurs commentaires et leur appréciation de leur temps de cégep.

A) D'abord, plusieurs se rallient à la thèse d'un répondant qui voit le cégep comme un lieu d'apprentissage privilégié où l'important c'est d'apprendre à apprendre, rester éveillé aux êtres et aux choses, accepter de se faire un bagage de moyens qui serviront tout au long de la vie. Apprendre à être mieux et plus. Voilà en bref le pôle qui permet de cerner le premier ensemble de commentaires.

> "Je retiens du cégep comme un temps où j'ai finalement beaucoup appris de choses, autant sur le plan académique que social. J'ai pu démontrer mon savoir et mes possibilités. Je crois que le cégep m'a donné des outils qui me serviront tout au long de ma carrière". (T.E.E.F. 85)

B) Pour d'autres, le cégep c'est le temps où se sont précisés les compétences et les choix professionnels. C'est le temps de l'apprentissage accéléré auprès des gens qui ont servi de modèles et de mentors. C'est le moment où s'est fait le déclic pour trouver sa voie à soi à travers les expériences multiples qui étaient proposées.

> "Une bonne formation, des faits vécus, les expériences des autres, leurs succès, leurs échecs. Et il a fallu s'intégrer au cégep. C'est différent du secondaire. La première session a été plus difficile à vivre. C'est le moment où les études commencent pour la future carrière". (T.A. 84)

C) Enfin, viennent les constats d'apprentissages essentiels, difficiles à nommer. Ceux qui façonnent de l'intérieur et qui font émerger l'identité hésitante à travers laquelle s'affirment les premiers liens solides avec le monde.

> "J'ai appris mon métier; tu as appris à soutenir des membres du groupe avec qui tu étais, à accepter le support des autres; tu as quand même des situations qui se vivent que tu n'avais jamais vécues avant; puis tu apprends à les accepter (...). Ça va, on a évolué, on a passé un stade; j'avais quand même 18 ans". (T.I. 82)

Et cette fierté d'être se traduit par la mise en branle d'énergies insoupçonnées mais réelles, nouvellement découvertes en soi comme potentiel d'action et qui stimulent dans la quête d'emploi et donnent le goût d'être soi à la face du monde.

> "Je dirais que pour s'insérer au travail, il faut dire qui on est, à quoi on s'attend; savoir dans quoi on peut travailler puis dans quoi on est compétent. Le noter, ça, aux entrevues puis ne pas avoir peur de dire ce qu'on est parce qu'on a vraiment rien à perdre". (T.A. 84)

CONCLUSION GENERALE

L'étude sur l'insertion professionnelle des diplômés nous permet de dégager dans le magma des vécus, les forces et les faiblesses de ce processus. Elle aura contribué à décaper une phase indistincte et critique du passage entre l'école et le travail, d'en rendre plus visibles les seuils critiques et d'en préciser l'articulation.

Nous avons voulu vérifier nos hypothèses de recherche en les confrontant à l'analyse des diplômés. Ils ont connu l'expérience du passage et nous leur demandions de nous livrer cette connaissance au sens que lui donne M. Foucault "voir au sens de percevoir". Notre méthode consistait à favoriser le dire au travers de la représentation.

Les résultats de l'enquête nous permettent de poser avec certitude le caractère processuel de l'insertion professionnelle. Tous les répondants, indépendamment de leur technique et de l'année d'obtention de leur diplôme, ont identifié l'insertion professionnelle comme un processus qui se déroule dans le temps. A ce titre, il est décomposable en étapes distinctes qui peuvent être caractérisées et il est objet d'apprentissages que le sujet peut nommer et identifier. C'est l'exercice de reconstruction que nous avons réalisée à partir des quarante-huit témoignages qui apportaient chacun un angle privilégié en ajoutant une pièce au "puzzle".

Les trois premiers chapitres, plus descriptifs, font état des démarches réalisées, des caractéristiques du premier emploi et du cheminement vers d'autres emplois.

La transition professionnelle y apparaît comme la cartographie des premières quêtes d'emploi. Dans ces chapitres, la transition est présentée comme une suite d'actes posés qui monopolisent les forces de survie du diplômé. Démarches multiples et variées où l'objectif premier du candidat est de se vendre. Le succès de cette phase de quête du premier emploi est attribué à des éléments de personnalité (confiance en soi, en sa valeur, en ses compétences professionnelles), à l'excellence du dossier scolaire, dans certains cas, et à un heureux amalgame de facteurs extérieurs: réseau de relations sociales, appartenance à un milieu connu et/ou actif dans le domaine concerné, conjoncture favorable.

Les répondants identifient les attitudes facilitant l'intégration à l'emploi: habileté à communiquer, attitude d'ouverture et de centration sur autrui qui favorisent l'apprentissage et la connais-

sance empathique des milieux de travail. Seraient à proscrire toutes barrières qui risqueraient d'entraver le processus de communication et qui contribueraient à isoler le nouvel arrivant dans une sphère de solitude et de marginalité.

Savoir écouter, se mettre au rythme du nouveau milieu, en lire les règles et les codes de fonctionnement, tels sont les défis que doit relever le diplômé dès son seuil d'entrée au travail.

Le diplômé en quête d'un premier emploi déploie les énergies pour s'ouvrir la voie et percer sur le marché du travail. A cet effet, il développera une stratégie facilitant son accession au monde du travail: les caractéristiques du premier emploi traduisent cette volonté de s'inscrire dans la société productive en dépit des conjonctures souvent défavorables sous le signe de la rareté et des politiques de restrictions budgétaires. S'adaptant à ce contexte, le diplômé acceptera de commencer au bas de l'échelle, dans des emplois instables où il est appelé à faire plusieurs tâches ingrates, plus ou moins reliées à son domaine de spécialisation. Ce compromis initial caractérise le premier emploi de plusieurs diplômés qui acceptent temporairement l'instabilité du poste, la polyvalence des tâches pour mieux s'inscrire dans la structure du travail et revendiquer progressivement des responsabilités élargies.

Le premier emploi, outre l'accès au travail, représente pour plusieurs diplômés une valeur symbolique; c'est la clé qui permet le cumul d'expériences et l'élaboration d'une stratégie de présentation qui servira pour les demandes ultérieures. La majorité de ceux qui ont eu à postuler un deuxième emploi avoue avoir bénéficié de leur première expérience, en être sorti aguerri, plus confiant, avec une meilleure maîtrise des procédures de demandes et d'entrevues.

Dans l'ensemble, les candidats bénéficient d'une bonne formation adéquate pour entreprendre leur démarche: initiation à la préparation du C.V., simulation d'entrevues, conseils pratiques de leurs professeurs et de leurs connaissances sur les secrets de la réussite. L'information professionnelle est jugée suffisante par la moitié des candidats; l'autre moitié la trouve inadéquate et malajustée à l'exploration du marché de l'offre d'emploi. On critique une information déconnectée des tâches de travail du technicien et un manque de réalisme dans l'exploration des employeurs potentiels.

Bref, l'analyse du vécu met en relief un large éventail de démarches articulées à partir d'initiatives personnelles. Depuis la fabrication d'un dossier personnalisé jusqu'au contrat d'engagement, se déploie tout un battement stratégique allant du porte à porte, pour la sollicitation directe d'un emploi, en passant par le balayage systématique d'un secteur régional; à la stratégie aléatoire de l'offre de services s'ajoute la réponse à des offres d'emploi publiées dans les journaux et les revues spécialisées. L'exploration se fait à partir du connu: les informations des professeurs, des parents et d'amis; elle se systématise et s'organise à partir des disparités des

techniques et du potentiel régional d'emplois.

Les services de support à l'insertion sont objets d'une perception ambivalente. Pour certains, les services institutionnels -placement étudiant, centres d'emploi- ont constitué un véritable support à l'insertion; le diplômé y a obtenu information, soutien technique et aiguillage réel vers le monde des employeurs. Par contre, d'autres en contestent fortement le fonctionnement. Ils leur reprochent leur manque de visibilité, leur peu de centration sur les besoins des clients et la passivité des personnels qui attendent les demandes au lieu d'apporter un soutien pour outiller le chercheur d'emploi et l'aider dans sa démarche.

En dépit des insuffisances d'information, relevées par la moitié des répondants, le portrait type du finissant permet de conclure à une intégration sans heurt à une premier emploi, considéré comme un tremplin pour l'entrée dans la vie de travail.

Les trois chapitres suivants ont une portée analytique. Ils visent à questionner plus en profondeur l'intégration professionnelle, à mettre en lumière les enjeux du processus, à en révéler les étapes à partir des différents parcours vécus. Réflexion plus nette sur le départage des investissements pour se bâtir une identité professionnelle, les chapitres 4 et 5, mettent en place les critères de l'intégration professionnelle. Trois ensembles de critères-objectifs/situationnels, subjectifs et évaluatifs- servent à poser les assises pour une définition de l'intégration. Celle-ci s'amorce par une série de jalons visant à rendre compte de la polysémie du concept.

Etre intégré au marché du travail c'est d'abord avoir un statut reconnu. Les répondants se perçoivent comme des salariés, payeurs de taxes, inscrits dans une réalité économique et sociale dont ils sont à la fois des maillons et des contrôleurs. A ce premier niveau, "être intégré c'est avoir un poste de travail qui normalise dans un statut et dans un ensemble de rôles la place du diplômé dans la structure sociale".

Deuxième jalon: être intégré, c'est être fonctionnel. Sous l angle de la maîtrise technique, l'intégration est définie par l'autonomie dans son champ d'exercice professionnel. Maîtriser les savoirs, les savoir-être qui permettent de réaliser par soi-même les tâches de travail sans requérir le veto d'un moniteur ou d'un superviseur omniprésent comme dans la phase de formation et/ou de probation.

Troisième jalon: être intégré c'est être adapté. Adapté à un travail, à un milieu, à un rythme exigé par les impératifs de la productivité. Pour circonscrire le sens de l'adaptation, les diplômés précisent des attitudes à développer -communication, ouverture, solidarités- et ils reconnaissent la nécessité d'une congruence profonde entre leur choix professionnel et leurs valeurs

personnelles. Pour eux, en effet, il est fondamental d'aimer son travail et son milieu, de croire en son efficacité et en son utilité sociale pour s'intégrer de façon satisfaisante à son travail.

Quatrième jalon: être intégré, c'est un processus qui présente une grande élasticité. Selon les répondants, les durées d'insertion professionnelle varieront de quelques jours à quelques années, les trajectoires épouseront des lignes continues, syncopées ou différées suivant que l'enchaînement se fait immédiatement après les études dans une conjoncture de stabilité ou qu'elle s'opère par voie médiatisée (un emploi temporaire, un projet, un bon occasionnel,..., par exemple). L'intégration sera plus ou moins différée selon que cette expérience ponctuelle sera aiguillée dans la trame du travail ou du chômage.

Cinquième jalon: être intégré, c'est vivre un processus dont les moments sont décomposables en étapes distinctes pouvant être caractérisées et faisant l'objet d'apprentissages typiques.

Notre enquête a mis en lumière huit étapes qui marqueraient les moments du parcours. Ces étapes, si elles constituent un commun dénominateur aux diverses expériences, seront plus ou moins étendues dans la durée selon les parcours et leur organisation séquentielle. C'est cette réserve qui nous a invités à distinguer trois catégories: insertion continue/insertion professionnelle étalée/insertion différée.

Sixième jalon: être intégré, c'est délimiter ses territoires d'influence. Le processus d'intégration se doublerait d'un processus de socialisation et d'ajustement psychosocial. Le candidat aura à définir son espace personnel à travers une série de transactions allant de l'influence intersubjective à l'influence dans les réseaux formels de pouvoir, en passant par l'emprise du leadership comme influence informelle dans un groupe. C'est par le biais de ces mécanismes d'acceptation et d'influence dans un milieu que le candidat s'approprie son identité de travailleur dans un espace social nouveau.

Septième jalon: être intégré au marché du travail, c'est vivre un processus inter-actionnel qui signe le passage d'un champ social (les études) à un autre champ social (le travail). Ce passage entre deux situations sociales coïncide, pour certains, avec le moment chronologique d'une maturation inévitable; pour eux, les changements vécus correspondent à une étape de vieillissement normal et de redéfinition de son autonomie.

Pour d'autres, ces changements sont massifs, concentrés et brutaux; ils s'inscrivent dans une série de ruptures avec la famille, la ville d'origine, les habitudes de l'enfance prolongée. A ce titre, le processus d'insertion professionnelle représente pour eux une entrée initiatique dans la vie adulte marquée du triple sceau des rites: abandon de la réalité originelle, catharsis, agrégation dans

la nouvelle société.

En tout état de cause, même pour ceux qui dissocient l'insertion professionnelle des changements occurents, le processus d'insertion apparaît comme un moment priviliégié d'ajustements psychosociaux où doivent être maîtrisées, d'une part de nouvelles règles du jeu et où se définissent, d'autre part, les stratégies des acteurs.

Enfin, le dernier chapitre offre un regard évaluatif sur la formation reçue au cégep.

Le bilan est positif. Reconfirmation des choix professionnels initiaux, haut niveau de satisfaction dans l'ensemble imputable à des professeurs jugés compétents, disponibles, soucieux de pédagogie et engagés dans leur vie professionnelle. La formation technique est perçue comme une solide initiation professionnelle, sauf deux exceptions. On déplore la faiblesse des programmes d'évaluation en TEEF et l'absence de formation à la supervision en techniques infirmières. Une critique majeure revient en leitmotiv comme une lame de fond des insatisfactions: l'éloignement de la théorie et des pratiques professionnelles. La solution proposée: injecter plus d'expériences pratiques, préparer et encadrer des stages en entreprise là où ils sont absents; en augmenter la durée dans les techniques où ils existent déjà, les combiner à d'autres formats pédagogiques (projets de fin d'études, simulation...).

Au plan des programmes, on souligne l'importance de rester à l'affût des développements technologiques: initier à l'informatique, rendre optionnels des cours déphasés par rapport aux pratiques actuelles du marché du travail (sténo, entre autres) et ajouter les éléments manquants pour le fonctionnement en équipe et la supervision de personnel en techniques infirmières.

La formation générale est jugée essentielle comme apprentissage de base mais elle est contestée dans ses formats et ses objets actuels. Mettre l'accent sur la maîtrise de la langue écrite dans un cours de français conçu et adapté aux besoins des techniciens, rendre optionnels les cours obligatoires afin que chacun puisse se donner la formation fondamentale ajustée à ses besoins et à ses motivations.

Une analyse critique et lucide de la formation fait voir le hiatus entre les besoins personnels et les besoins professionnels. Les répondants reconnaissent la valeur de la formation reçue et la majorité opte pour le statu quo.

Ce regard critique, qui tout au long des entrevues a décapé l'expérience pour rejoindre à travers des noeuds de significations ce qui relève du monde des études et du monde du travail, aura contribué à isoler les mécanismes d'adaptation et les transferts d'apprentissages qui donnent sens et vie à la trame factuelle des vécus et qui permet de décrypter, dans le poids même de l'expérience, les forces instituantes de l'intégration

professionnnelle.

Au terme de cette étude, nous espérons avoir clarifié la problématique du passage de l'école au travail, en avoir montré les enjeux pour les acteurs que sont les diplômés et avoir posé quelques jalons qui nous permettent de cerner l'épaisseur de ce processus dans sa double dimension d'insertion professionnelle et d'intégration sociale.

Références bibliographiques

BARRET, Richard., Problèmes de sélection, HBR, 1963, Guiding to using psychological tests, p. 138-146.

BARTON, Paul E., SHOREFRASER, Bryna, Between Two worlds - Youth Transition From School to Work, Center for Education and Work, National Man Power Institute, August 1979.

BECKHARD, Richard, Le développement des organisations, stratégies et modèles, Dalloz, Gestion des ressources humaines, 1969.

COURNOYER, Monique, et COLLABORATEURS, La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail, PUL, Les Cahiers du Labraps, série études et recherches, vol 2, no 1, 1985.

CROZIER, Michel, L'acteur et le système, Seuil, Points, Paris 1977 (en coll. FRIEDBERG'B E.) La société bloquée, Seuil, Points, 1970. On ne change pas la société par décrets, Grasset, 1979.

DESGAGNE, André, Le nouveau sytème professionnel a-t-il un avenir?, Office des professions, sept. 1977.

DRANCOURT, Michel, Pour une nouvelle approche de l'emploi, Entr. Moderne d'édition, Paris, 1978.

DIVERRES, Jean, Améliorer les conditions de travail, Entr. Moderne d'édition, Paris, 1979.

DUTAILLY, J., Pour une nouvelle politique de l'emploi, Economica, Paris, 1984. Rapport du club '89, J.C. Dutailly en est le rapporteur; la présentation est signée par Nicole Catala et la préface par Jacques Chaban-Delmas.

GABARRO, John J., When a Manager Takes Charge, in HBR, mai-juin '85, no 3, p. 110 et sq (des documents miméographiés).

GIRAN, J.P., et GRANIER, R., Politique de l'emploi, Economica, Paris, 1984.

HARDY, Marcelle, Recherche exploratoire, in Les élèves de l'enseignement secondaire court. Leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevue, DGR, Planification.

HOWARD E. Aldrich, Organizations and environments, Prentice Hall, 1979.

JECKO, Alain, Comment et pourquoi pratiquer une analyse de l'emploi, Armand Colin, Formation, Paris, 1974.

LAPASSADE, Georges, L'entrée dans la vie, Union Générale d'éditions, coll. 10/18, 1963.

LEDRUT, Raymond, Sociologie du chômage, PUF, Paris, 1966.

MC GUIRE, J., et PRESTLY, P., Life After School, Pergamon Press International Library, 1983.

MENDEL, Gérard, Acte pouvoir et aliénation, perspectives sociopsychanalytiques, in Psychopathologie du travail, CNRS, Entr. Moderne d'édition, Paris, 1985.

PAULIN-SIMON, Lise, BELLEMARE, Diane, Le plein emploi: pourquoi? PUQ, Montréal, 1983.

ROSE, José, En quête d'emploi, Economica, Paris, 1984.

SAINSEAULIEU, Renaud, TIXIER, P.E. MORLY, M.O., La démocratie en éducation, Librairie des Méridiens, réponses sociologiques, Paris, 1983.

SAINSEAULIEU, Renaud, L'identité au travail, CNRS, Paris, 1977.

TARLET, J., La planification écologique, Economica, Paris, 1982.

VINCENS, J., Problématique générale de l'insertion professionnelle, colloque de Louvain, 1981.

VINCENS, J., La prévision de l'emploi, PUF, Paris, 1970.

WATSON, Keith, Youth Education and Emloyement, International Perspective, 1983.

Rapports et articles de revue.

OCDE, L'insertion des jeunes dans la vie active, Rapports techniques, OCDE, Paris, 1977.

L'emploi des jeunes en France, OCDE, Paris, 1984.

Devenir adulte dans une société en mutation, OCDE, Paris, 1985.

CEREQ, L'intervention de l'état en matière d'emploi, 1975. Les Jeunes et l'emploi, PUF, 1er trimestre, 1975; plus particulièrement les articles suivants: ROUSSELET, Jean, Idée de travail, de réussite et d'échec chez les jeunes de milieux scolaires et socieux différents (p. 13 et sq.); L'entrée des jeunes dans la

vie active: la génération 1955: BALAZS, G., MATHEY, C., Opinions sur le marginalisme: analyse d'interviews de spécialistes de la jeunesse.

MONTLIBERT, Christian, LEANE, Marcel, "Formation et analyse sociologique du travail, Essai sur l'analyse qualitative des situations de travail", CEREQ, Paris, 1982.

L'heure de la transition, Bureau international de Genève, 1970.

CSE, Pour que les jeunes adultes puissent espérer. Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle, mai 1983.

Revue Projet, juillet-août 1985, no 194, "Culture Jeunes, emploi jeunes", et plus particulièrement les articles suivants: DJIAN, Jean-Michel, "L'offre politique et la demande des jeunes"; ROSE, José, "Le jeune et l'emploi"; Table ronde, "Insérer, qualifier les jeunes mais comment?"

Revue: Recherches sociales, - octobre-décembre 1984, "Pratique de communication et modèles de développement".

-Juillet-septembre 1984, "Nouvelles technologies et formation professionnelle."

Revue: Sociologie et sociétés, "Les systèmes d'enseignement", vol. 5, no 1 mai 1973, PUM.

Revue: Sociologie du travail, XXVII, Dunod, 1985, "L'insertion sociale et professionnelle des jeunes", CNRS et plus particulièrement l'article de GALLAND, Olivier, "Formes et transformation de l'entrée dans la vie d'adulte," (p. 32 et sq.)

Revue: The Vocational Guidance Quaterly, sept. 1974, vol. 23 no 1, AUSTIN, David L., "Career Path analysis can aid Education and Industry", P. 41 et sq.

Relances au collégial

MICHEL, Pierre, "Relance au collégial. Situation des sortants 1982-1983 au 30 mars 1984", Direction Politiques et Plans, MEQ.

VEZINA, Lucie, CORBEIL, [illegible]l, "Relance au Collégial. Les sortants 1976-1981", Qué., 1984.

ISEP, Le marché du travail des années '90, Avril 1985, no 15, MEQ, 1985.

COLLABORATION, Etude sur les québécois et le travail, Secr. Permanent des conférences socio-économiques, Ministère du Conseil exécutif, Gouv. du Qué, juillet 1981.

ANNEXES

Les instruments de recherche

ANNEXE I

"INSERTION DES DIPLOME(E)S DU SECTEUR PROFESSIONNEL AU MARCHE DU TRAVAIL."

Instructions au répondant ou à la répondante.

.Vous répondez le plus spontanément possible, à la lumière de vos expériences.
.Vous cochez la case correspondant à votre réponse.
.Merci de votre collaboration.

Section 1:

PROFIL PERSONNEL DE LA CANDIDATE OU DU CANDIDAT

1. Age:

18-20 ans	☐ 1
21-24 ans	☐ 2
25-29 ans	☐ 3
30-34 ans	☐ 4
35 et plus	☐ 5

2. Sexe:

Masculin	☐ 1
Féminin	☐ 2

3. Statut:

Célibataire	☐ 1
Marié(e)	☐ 2
Divorcé(e)	☐ 3

4. Lieu de naissance _____

5. Occupation actuelle ou passée des parents

Père _____

Mère _____

6. A quelle classe sociale estimez-vous que votre père appartient?

Ouvrière	1
Moyenne	2
Bourgeoise	3
Supérieure	4
Autre (spécifiez) _____	5

7. A quelle classe sociale estimez-vous que votre mère appartient?

Ouvrière	1
Moyenne	2
Bourgeoise	3
Supérieure	4
Autre (spécifiez) _____	5

8. A quelle classe sociale estimez-vous appartenir?

Ouvrière	1
Moyenne	2
Bourgeoise	3
Supérieure	4
Autre (spécifiez) _____	5

9. Date de l'obtention de votre DEC au cégep de Drummondville.

1981	1
1982	2
1983	3
1984	4
1985	5

10. Programme professionnel suivi:

TEEP	1
T. administratives	2
T. infirmières	3
Electrotechnique	4
T. du bureau	5

11. Depuis l'obtention de votre DEC, avez-vous poursuivi d'autres études?

Oui	☐ 1
Non	☐ 2

SI VOUS REPONDEZ NON A CETTE QUESTION, PASSEZ A LA QUESTION 14.

12. Si vous avez répondu OUI à la question 11, dans quelle institution avez-vous poursuivi d'autres études?

Commission scolaire, éducation aux adultes	☐ 1
Cégep, cours régulier	☐ 2
Cégep, éducation aux adultes	☐ 3
Université	☐ 4
Institut ou école privée	☐ 5
Autre (spécifiez)	☐ 6

_____

13. Dans quel(s) domaine(s) avez-vous poursuivi d'autres études?

Perfectionnement dans la même spécialisation	☐ 1
Recyclage dans un autre champ de spécialisation	☐ 2
Perfectionnement général	☐ 3
Autre (spécifiez)	☐ 4

_____

Section II

SITUATION D'EMPLOI

14. J'occupe actuellement un emploi

Oui	☐ 1
Non	☐ 2

SI VOUS REPONDEZ NON A CETTE QUESTION, PASSEZ A LA SECTION III (question 31)

15. Actuellement je travaille:

A temps plein	☐ 1
A temps partiel	☐ 2

16. L'entreprise pour laquelle je travaille présentement oeuvre dans le secteur

Primaire, (agriculture, forêts, mines)	☐ 1
Secondaire (transformation, usinage...)	☐ 2
Tertiaire (service public)	☐ 3
Tertiaire (service privé)	☐ 4

17. Nom et adresse de l'employeur actuel

_____

_____

18. L'entreprise pour laquelle je travaille est considérée comme:

Petite entreprise (moins de 49 employés)	☐ 1
Moyenne entreprise (entre 50 et 199 employés)	☐ 2
Grande entreprise (plus de 200 employés)	☐ 3

19. L'entreprise pour laquelle je travaille est:

Une entreprise familiale (une dizaine d'employés) d'une même famille élargie)	☐ 1
Ma propre entreprise	☐ 2
Un organisme de services publics	☐ 3
Autres (spécifiez)	☐ 4

_____

DESCRIPTION DE L'EMPLOI OCCUPE

20. Titre complet de l'emploi (par exemple, technicien-ne en administration aux comptes à recevoir...)_____

_____

21. Type d'emploi:

Cadre supérieur	☐ 1
Gérant(e)	☐ 2
Professionnel(le)	☐ 3
Technicien(ne)	☐ 4
Manoeuvre	☐ 5
Autre (précisez) _____	☐ 6

22. Dans mon emploi, j'ai à superviser d'autres employés

Oui	☐ 1
Non	☐ 2

SI VOUS REPONDEZ NON A CETTE QUESTION, PASSEZ A LA QUESTION 25.

23. Si vous avez répondu oui:
Dans mon emploi, j'ai à superviner

Moins de 10 personnes	☐ 1
Plus de 10 personnes	☐ 2

24. J'ai à superviser des responsables d'équipe

Oui	☐ 1
Non	☐ 2

25. Mon emploi actuel fait directement appel aux compétences que j'ai acquises durant ma formation au cégep

Oui	☐ 1
Non	☐ 2

26. Je pourrais exercer le même emploi professionel sans diplôme du cégep (savoir obtenu mon DEC professionnel)

Oui 1
Non 2

27. L'emploi que j'occupe actuellement m'oblige à de nombreux déplacements

Oui 1
Non 2

28. L'emploi que j'occupe actuellement était disponible dans ma spécialité à Drummondville

Oui 1
Non 2

29. Je suis mobile; j'accepterais facilement d'aller travailler dans une autre région

Oui 1
Non 2

30. Mon salaire hebdomadaire est:

Moins de 200$ 1
Entre 200$ et 299$ 2
Entre 300$ et 399$ 3
Entre 400$ et 499$ 4
Plus de 500$ 5

Section III

INSERTION AU MARCHE DU TRAVAIL

31. Vous estimez que l'obtention de votre premier emploi, après votre DEC fut

Très facile 1
Assez facile 2
Assez difficile 3
Très difficile 4

32. Combien avez-vous passé de temps en recherche d'emplois?

A. Pour le premier emploi

Moins d'une semaine	☐ 1
Une semaine à un mois	☐ 2
Un mois à six mois	☐ 3
Sept mois à un an	☐ 4
Plus d'un an	☐ 5

B. Pour les autres emplois jusqu'à l'obtention de votre emploi actuel, indiquez le temps de recherche en utilisant les mêmes catégories

Moins d'une semaine	☐ 1
Une semaine à un mois	☐ 2
Un mois à six mois	☐ 3
Sept mois à un an	☐ 4
Plus d'un an	☐ 5

33. Combien de temps avez-vous occupé

A. Votre premier emploi après le DEC?

Moins d'un mois	☐ 1
Entre un et six mois	☐ 2
Entre sept mois et un an	☐ 3
Un an et plus	☐ 4

B. Pour les autres emplois, indiquez le temps en utilisant les mêmes catégories

Moins d'un mois	☐ 1
Entre un et six mois	☐ 2
Entre sept mois et un an	☐ 3
Un an et plus	☐ 4

34. Avez-vous connu des périodes de chômage?

Non, je n'en ai connu aucune	☐ 1
Une période	☐ 2
Deux périodes	☐ 3
Trois périodes et plus	☐ 4

35. Combien avez-vous occupé d'emplois depuis la fin de vos études?

Un seul	☐ 1
Deux	☐ 2
Trois	☐ 3
Plus de trois	☐ 4

36. Quel est, selon vous, le facteur qui vous le plus aidé à trouver votre premier emploi?

Mon initiative personnelle	☐ 1
Les relations que j'avais	☐ 2
Les relations de ma famille (mes parents)	☐ 3
Les centres de main d'oeuvre	☐ 4
Le placement étudiant (du cégep)	☐ 5
Les contacts établis pendant mes études lors d'un stage	☐ 6
Un ou des professeurs du cégep	☐ 7
Un ou des amis	☐ 8
Les contacts établis pendant un emploi d'été	☐ 9
Les contacts pris dans un emploi occasionnel pendant mes études (travail de fin de semaine)	☐ 10
Autres (spécifiez) _____	☐ 11

_____

37. Est-ce le même facteur qui vous a aidé à obtenir votre emploi actuel?

oui	☐ 1
non	☐ 2
Ne s'applique pas	☐ 3

38. Si vous avez répond non à la question précédente, quel a été le facteur facilitant dans l'obtention de votre emploi actuel?

_____

_____

ANNEXE 2

INSTRUCTIONS POUR PRODUIRE VOTRE MONOGRAPHIE

1. Lisez attentivement les documents qui font état

   . des buts de la recherche (DESCRIPTIF)
   . de la participation attendue (LETTRE)
   . des résultats escomptés

2. Répondez, par écrit, au questionnaire d'accompagnement

   "INSERTION DES DIPLOME(E)S DU SECTEUR PROFESSIONNEL AU MARCHE DU TRAVAIL"

3. Sur une feuille (DOC.2) notez chronologiquement (année par année) la liste de vos occupations (emplois, recherche d'emploi, engagement dans des activités sociales bénévoles...) depuis la fin de votre cours collégial.

4. Faites votre plan de présentation

   Le plus spontanément possible, vous structurez le récit de votre cheminement réel, en vous aidant, au besoin, des documents 2.1 et 2.2 pour bien répertorier les éléments à découvrir.

5. Choisissez votre médium de présentation

   .SUR CASSETTE .Assurez vous que vous avez le matériel: enregistreuse, cassette vierge...
   et un espace adéquat (libre de bruits, de parasites qui brouilleraient votre récit)

   .PAR ECRIT .Le matériel est minimal: papier, stylo

6. PROCEDEZ

   .Installé confortablement, vous commencez en répondant à la première question

7. TRANSMETTEZ VOS MONOGRAPHIES

   .N'oubliez pas de nous faire parvenir votre monographie (ou faites-nous signe) pour le 15 DECEMBRE 1985.

DESCRIPTIF

Les buts de la recherche

DESCRIPTIF DE LA PRESENTE RECHERCHE

1. Sujet de la recherche

Analyser, à partir des pratiques et de la trame des parcours vécus par les diplômés de l'enseignement professionnel, le processus d'insertion au marché du travail.

Nous voulons circonscrire le phénomène de l'insertion; à cet effet, nous nommons "processus d'insertion professionnelle au marché du travail"

.1) Une séquence d'activités et de démarches permettant le passage du monde de la formation à celui du travail. Cette séquence marquée du double sceau de la qualification professionnelle et de l'insertion sociale, pourrait englober un processus cyclique dont les trois phases essentielles seraient en alternance: Formation/chômage/emploi.

.2) Plus précisément ce processus recouvre la béance entre le cégep et le travail. Il engloberait toutes les démarches réalisées pour assurer le passage d'un statut (celui d'étudiant) à un autre statut (celui de travailleur). A cet effet, le processus couvrirait toutes les activités.

A. De recherche et de quête d'emploi

(Quelles démarches le finissant a réalisées pour obtenir son emploi? par quelles filières — institutions gouvernementales, réseaux de relations, les activités concertées de stage, etc., est-il passé? Quelles ont été l'efficacité, la pertinence, les difficultés rencontrées dans chacune d'elles?).

B. La sélection comme moment crucial de l'obtention d'un emploi

L'ensemble des moyens de sélection vécus par le candidat. Quelles ont été les habiletés éprouvées, les difficultés rencontrées? Le candidat a-t-il présenté un curriculum vitae? A-t-il passé une ou des entrevues? A quoi attribue-t-il son acceptation ou son rejet lors des demandes réalisées?

C. La rétention de l'emploi ou l'insertion au marché du travail

Après combien de temps le candidat se considère-t-il comme intégré au marché du travail? se considère-t-il

comme intégré seulement lorsqu'il occupe un poste permanent à temps plein? un poste relié à ses compétences? un poste qui lui offre des avantages (plan de carrière)?

.3) Ce processus, en termes de qualifications professionnelles et d'insertion sociale, pourrait coïncider avec les étapes de stabilisation dans l'emploi.

Combien d'étapes le candidat considère avoir vécues? (les nommer, les décrire)

De plus, l'insertion professionnelle est-elle marquée par les grandes étapes de socialisation: passage au statut d'adulte-- avec les responsabilités sociales et les engagements reliés--, passage de la famille d'origine à un statut d'autonomisation et de différenciation (famille d'origine à la famille de procréation, autonomie personnelle, etc...)

2. But de cette recherche

- Isoler le phénomène d'insertion professionnelle, en décrire la teneur (les étapes), les forces et les faiblesses, les difficultés et les obstacles rencontrés.

- Départager les difficultés pour identifier, s'il y a lieu, les éléments déficitaires relevant de la formation/de la connaissance et de la concertation interinstitutionnelle/du développement personnel.

- Identifier, en termes d'aptitudes et d'habiletés requises tant dans le champ des qualifications professionnelles que dans celui des compétences personnelles afin de réinjecter, s'il y a lieu, des réajustements au niveau des services à offrir (formation spécialisée, services d'orientation, de placement étudiant, de support à l'élève).

- Identifier les partenaires et les enjeux: leur rôle, la nécessité et/ou l'utopie de vouloir institutionnaliser le passage de l'école au travail.

DOCUMENT 1

RESULTAT ATTENDU

LA PARTICIPATION ATTENDUE

Plusieurs études ont été faites tant du point de vue des bailleurs de fonds (programmes fédéraux) que de celui des interprétations statistiques de vastes échantillons pour une analyse factuelle de la situation d'emploi (Statistiques Canada, Relance, Asope...).

Les études, si elles mettent en lumière les situations d'occupation des diplômés d'une promotion -- sur de larges échantillons --, elles laissent en veilleuse les aspects vécus réellement par le finissant qui pourraient élargir et enrichir les variables étudiées.

C'est précisément ce que nous voulons obtenir. Partir des diplômés, de leur vécu expérientiel pour mettre en lumière les difficultés, les lacunes, les étapes d'insertion -- selon un modèle de passage dont nous voulons isoler les forces et les faiblesses --.

Pour ce faire, nous partons modestement de la situation de 48 finissants de 5 techniques professionnelles du cégep de Drummondville. Nous demandons votre collaboration pour un effort de description, d'analyse et d'évaluation en retour (une rétro-action) sur votre vécu d'insertion professionnelle à partir d'une qualification professionnelle circonscrite dans un programme et encadrée par des services qui visent à l'aide et le support de l'étudiant (formation générale, S.A.E....).

Concrètement votre participation est requise pour deux ensembles d'activités:

1. Une monographie à produire c.à.d. chacun de vous racontera, dans ses mots, son expérience d'insertion professionnelle depuis l'obtention de son D.E.C.

   A remettre pour le 10 janvier (enregistré et/ou écrit).

2. Une entrevue personnelle (2 heures environ) avec un des trois chercheurs au cours de laquelle seront vérifiés les dimensions du processus d'insertion (en février/mars).

DOCUMENT 2

LISTE CHRONOLOGIQUE DE VOS OCCUPATIONS

DOCUMENT 2 (LISTE CHRONOLOGIQUE DE VOS OCCUPATIONS)

Liste des occupations depuis le DEC (Ex. juin 1980: DEC)(15 juin-10 août 1980: travail d'été	Nature de l'occupation (rôle et fonction) (Ex. Evaluateur-conseil pour la ville de Montréal	Comment avez-vous obtenu cet emploi (journaux, centre d'emploi...)	Durée de la recherche de l'occupation	Bilan évaluatif (Ex. travail relié à sa formation ou non relié

DOCUMENT 3

2.1 QUELQUES JALONS POUR REALISER TA MONOGRAPHIE

2.2 GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

DOCUMENT 2.1

QUELQUES JALONS POUR REALISER TA [illegible]

Pourraient apparaître dans ta monographie des pro[illegible]uidés par les aspects suivants:

.Le premier emploi obtenu après le DEC

(Le comment ? Les étapes: recherche/entrevues... ; la description de cet emploi: poste, tâches, rang dans l'organisation, type d'organisation...).

.Comment étais-tu préparé pour effectuer les démarches de recherche d'emploi?

(Connaissance des employeurs, expériences antérieures de travail en cours d'étude; obligation comme étudiant de pourvoir et d'assurer ton autonomie financière, etc...)

.Avais-tu les informations suffisantes sur la possibilité d'emploi dans ton secteur? Qui t'en a informé?

(Le service d'orientation ou de placement du cégep? les centres de main d'oeuvre? des professeurs? des parents? des amis?...)

.As-tu été amené à faire plusieurs démarches, à contacter plusieurs employeurs avant d'avoir une réponse satisfaisante?

Si oui, comment t'y prenais-tu?

(envoi de ton curriculum vitae? téléphone? entrevue?...)

Qu'est-ce qui, selon toi, explique le succès ou le non-succès de tes démarches?

Crois-tu avoir fait l'effort suffisant pour "te vendre"?

.L'entrevue de sélection

Avais-tu préparé un curriculum vitae?
Comment l'avais-tu préparé: les éléments qui y figuraient...
Quels facteurs ont été discriminants dans ton cas? (habillement? disponibilité? confiance? compétence?...)
Comment expliques-tu le succès ou l'échec des entrevues que tu as vécues?

.L'intégration au premier emploi

Comment s'est déroulée l'intégration à ce premier emploi?

Après combien de temps te considérais-tu comme intégré?
Quels sont les éléments qui, pour toi, entrent en jeu dans l'intégration?
Occupes-tu encore ce premier emploi? Si non, pourquoi?

Quelles autres démarches as-tu réalisées depuis?

A. Pour te trouver un emploi (Enumère les demandes, les entrevues, les contacts...)

B. Pour te donner du perfectionnement?

. As-tu contracté des engagements socio-communautaires? (Participation active dans des clubs sociaux, des mouvements et/ou des organismes politiques? syndicaux? bénévoles?...)

Nomme-les et essaie d'évaluer si ces participations ont pu t'aider à t'intégrer au marché du travail.

Dans l'affirmative, quel serait leur impact? (Les apprentissages que tu y as réalisés et leur utilisation dans le monde du travail...)

.As-tu suivi d'autres cours? lesquels? dans quel domaine? dans quel but?

.As-tu suivi de la formation en milieu de travail? quel type de formation? ("training" au début de l'emploi, cours spécifiques pour t'initier aux nouvelles technologies? cours de gestion du temps? cours en relations humaines...)

Les questions suivantes ont un caractère plus personnel; elles veulent simplement guider ta réflexion pour évaluer (de ton point de vue) les facteurs qui ont constitué des enjeux importants pendant cette phase d'insertion au marché du travail.

---

1. PERCEPTION PERSONNELLE

.Comment te définirais-tu en général?

Te vois-tu comme une personne entreprenante? responsable? confiante? sérieuse? bonne travailleuse? stressée? minutieuse? ayant des intérêts multiples? quels sont-ils? etc...)

.Ton orientation professionnelle et ta formation.

Es-tu satisfait de ton choix de spécialisation? Pourquoi?
A ton point de vue, la formation que tu as reçue au cégep, donne-t-elle une bonne compétence? est-elle bien ajustée au marché du travail?

Qu'est-ce qui t'a marqué positivement au cégep?
(Le programme? un ou des professeurs? la facilité de réaliser des activités? un stage et/ou un projet d'étude?...)
En quoi cet (ou ces) élément(s) marquant(s) a-t-il (ont-ils) été un déclencheur important dans ta démarche d'insertion?

Quels seraient les aspects négatifs de la formation technique du cégep? En quoi et pourquoi?

.Perception des engagements en cours de formation.

Pendant tes études, te considérais-tu comme un bon étudiant? Pourquoi?
Te considérais-tu comme un étudiant engagé?
Dans quelles activités de la vie étudiante t'impliquais-tu et à quel titre? (Association, journal, sports, clubs, théâtre, etc...)

Qu'est-ce que tu retiens de tes études au cégep?

2. PERCEPTION DE TON INSERTION AU MARCHE DU TRAVAIL

.Dans ton milieu de travail actuel tu te définirais comment?

(Au plan du travail, au plan de l'engagement syndical, au plan de la prise des responsabilités...).
Te sens-tu accepté? Exerces-tu une influence? Comment la définirais-tu?...
Est-ce un milieu où l'on peut apporter des suggestions? sont-elles écoutées?

.Te considères-tu comme parfaitement intégré (inséré) au marché du travail?

Comment définirais-tu l'insertion au marché du travail?
Quels critères (éléments) devraient être réalisés pour te considérer comme inséré?
Comment décrirais-tu (dans tes mots) les changements que tu as vécus (au plan de ton évolution personnelle) depuis la période de tes études jusqu'à maintenant?

Te considères-tu comme un adulte autonome? Qu'est-ce que ça veut dire dans ton expérience? (L'autonomie financière? la vie en appartement? en couple?...etc.)

Est-ce que, pour toi, l'insertion au marché du travail a été une condition importante pour contracter des engagements? Matrimoniaux? financiers? sociaux? (T'impliques-tu dans des actions et/ou des mouvements sociaux?)

Pourrais-tu décrire et montrer en quoi tes engagements socio-communautaires ont contribué à bien vivre le passage de l'école au travail (L'insertion professionnelle) (Qu'il s'agisse d'activités structurées de participation communautaire, de projets de courte durée -- Canada travail, opération déclic ou autres -- d'actions bénévoles: décris la nature du projet, le rôle et les responsabilités que tu assumais et l'impact de ta participation).

DOCUMENT 2.2

QUESTIONS-GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR REALISER VOTRE MONOGRAPHIE

1. Quelles ont été les étapes de votre insertion au marché du travail?

   Combien d'étapes estimez-vous avoir vécues entre les études et le travail? Caractérisez chacune d'elles?

2. Racontez votre trajectoire personnelle en mentionnant toutes les activités réalisées, en évaluant les succès et les échecs...

   Quelles seraient, selon votre propre prospective, les améliorations souhaitées pour bien réussir le passage du cégep au monde du travail? (améliorations qui relèvent soit des institutions de formation, des employeurs, des organismes de placement, de votre organisation personnelle?...)

3. Comment découperiez-vous le processus d'insertion professionnelle?

   A. Un processus en trois étapes? (Recherche/obtention/maintien d'un emploi)
   Un processus en cinq étapes?
   Un processus en n étapes? Nommez-les et décrivez-les.

   B. Un processus de socialisation?

   Comment le définissez-vous?
   Quelles en seraient les étapes? (Passage de l'adolescence à l'âge adulte? Passage du groupe --famille, gang, amis...-- à l'individualisme -- chacun responsable de soi et de ses décisions --? Passage à d'autres formes d'engagements? Passage de la fuite des engagements -- on s'en remet facilement à d'autres -- à la prise en compte? Passage d'une situation d'apprentissage à une situation d'application des savoir-faire? ... autres...)

   C. Un processus d'ajustement psycho-social?

   Comment expliquez-vous la part "psycho" c.à.d. les ajustements personnels que vous avez eus à vivre?
   En combien d'étapes les regrouperiez-vous?
   Décrivez chacune des étapes.

   Quel a été le choc sociétal (Comment et qu'est-ce que vous avez découvert? retrouvé? accepté? dans les organisations, les groupes ou associations?)

Quels mécanismes d'ajustement avez-vous développés?
Avez-vous utilisé les réseaux institutionnels (centre d'emplois ou autres)?
Quels mécanismes d'ajustement pourraient ou devraient, selon vous, être développés par les institutions (cégep, placement, accueil en milieu de travail...)?

D. L'insertion professionnelle, dans votre expérience, s'est-elle déroulée sous la forme d'un processus?
(processus entendu comme une séquence d'activités qui ont abouti à votre insertion au marché du travail)

Comment expliquez-vous votre cheminement?
Est-il, selon vous, représentatif d'une nouvelle tendance des jeunes face au travail?
Est-il lié à la nature de votre spécialisation?
Est-il lié aux développements économiques? aux nouvelles mentalités? à la saturation du marché?

ANNEXE 3

INSERTION AU MARCHE DU TRAVAIL: CADRE D'ENTREVUE

I. OBTENTION DU PREMIER EMPLOI APRES TON DEC

1. Peux-tu décrire les différentes démarches pour obtenir ton premier emploi?

.Y-a-t-il eu une ou plusieurs démarches?

.Comment t'es-tu préparé(e)?
(consultation d'un répertoire d'employeurs potentiels, relations de parents ou d'amis, ancien lieu de stage, ...)

.Peux-tu te rappeler les principales étapes des démarches entreprises?
(appels téléphoniques présentation sur place, envoi d'un curriculum vitae, ...)

.Si tu as envoyé un ou des C.V., comment les avais-tu préparés?

2) Tu as probablement vécu une ou plusieurs entrevues.

.Comment t'es-tu préparé(e)?

.Comment se sont-elles déroulées?

.Comment t'es-tu mis(e) en valeur?

3) Comment qualifierais-tu le niveau des informations dont tu disposais alors sur les possibilités d'emploi dans ton secteur de formation? (suffisante, insuffisante)

.De qui tenais-tu ton information?
(centres d'emplois, CEGEP, professeurs, amis, parents)

4) Voudrais-tu commenter les résultats de tes demandes?

.Si tu as eu du succès, à quoi l'attribues-tu?
(habillement, disponibilité, confiance en toi, compétence, dossier scolaire...)

.Si tu as connu un ou des échecs, quelles en sont les causes?

5) Description du premier emploi.
(poste, tâche, rang dans l'organisation, type d'organisation...)

II- INTEGRATION AU PREMIER EMPLOI

1. Comment s'est déroulé ton intégration?
2. Après combien de temps te considérais-tu comme intégré(e)?
3. Selon toi, quels éléments facilitent l'intégration d'un emploi?
   Quels sont ceux qui n'aident pas?
4. Occupes-tu encore ce premier emploi?
   Si non, pourquoi?
   Si oui, pourquoi?

III- LES AUTRES EMPLOIS

Si tu as occupé d'autres emplois après le premier, voudrais-tu décrire les démarches réalisées pour le ou les obtenir?

.As-tu procédé de la même façon que le premier?
Si oui, pourquoi? Si non pourquoi? Comment le vécu du premier emploi et les apprentissages réalisés ont pu orienter ta façon d'aborder la recherche d'un autre emploi?

.Les refus rencontrés t'ont-ils influencés?
(sentiments d'échec, dévalorisation...)

IV- PERFECTIONNEMENT ET ENGAGEMENTS SOCIO-COMMUNAUTAIRES

1) Depuis ton entrée sur le marché du travail, as-tu suivi des cours de perfectionnement? Si oui, dans quel domaine? dans quel but? Si non, pourquoi?

As-tu acquis une formation en milieu de travail? Si oui, de quel type?

2) Peux-tu décrire tes engagements socio-communautaires?
(clubs sociaux, organisations politiques, syndicales, autres,...)

Fais-tu partie de groupes de bénévoles?

Quelles sont tes autres implications?

3) Quels rôles ont joué toutes ces implications dans ton intégration à l'emploi?

V- PERCEPTION DE TON INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL

1) Aujourd'hui, comment juges-tu le niveau de ton intégration au marché du travail? (forte, moyenne, faible)

Comment expliques-tu cette situation? (trop récemment arrivé(e) sur le marché du travail, depuis longtemps engagé(e)?)

Selon toi, c'est quoi être bien intégré(e)? (appartenance, statut et rôle social?)

2) Te sens-tu accepté(e) dans ton milieu?
Exerces-tu une influence? Laquelle?
Apportes-tu des suggestions? Sont-elles écoutées?

3) Comment décrirais-tu les changements marquants vécus depuis la fin de tes études?

.Au plan personnel? Au plan professionnel? Sous d'autres plans?

4) Ton insertion et ton intégration au marché du travail ont-elles été une condition importante pour contracter des engagements? (matrimoniaux, financiers, sociaux,...)

5) Selon ton expérience, comment qualifierais-tu les supports à l'insertion dont tu as bénéficiés pour réussir le passage du cégep au monde du travail?

.Dans le cas des institutions de formation?
.Chez les employeurs?
.Dans ton organisation personnelle?
.Chez les organismes de placement?

Quelles seraient les améliorations à apporter?

6) Comment te définirais-tu au plan personnel?
(sérieux(se),responsable, stressé(e), bon(ne) travailleur(euse), minutieux(se), adulte, autonome,...)

VI- LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

1) Entre la fin de tes études collégiales et ton intégration au marché du travail, combien as-tu vécu d'étapes dans le processus d'insertion?
(études, voyages, retour aux études, recherche d'emploi, emploi, promotion,...)

Selon ton expérience, te retrouves-tu dans un processus en:

. trois étapes (recherche - emploi - maintien)
. cinq étapes (prise en charge - immersion - refaçonnement - consolidation - raffinement)
. en plus?

Décris-les.

2) Est-ce un processus de socialisation?

.passage de l'adolescence à l'âge adulte?
.passage du groupe (famille, gang, amis) à l'individualisme?
.passage à d'autres formes d'engagements?
.passage d'une situation d'apprentissage à une application de savoir-faire?
.autres?

3) Est-ce un processus d'ajustement psycho-social?

As-tu senti avoir été à la fois influencé(e) par ton milieu de travail et "influenceur"? Comment as-tu influencé?
As-tu l'impression d'avoir des pouvoirs décisionnels? de te sentir utile à ton travail?
Peux-tu réaliser tes potentiels?

VII- <u>TES ETUDES AU CEGEP</u>

1) Es-tu satisfait de ton choix de spécialisation? Pourquoi?

2) La formation dispensée au Cégep donne-t-elle une bonne compétence? Si oui en quoi? Si non, pourquoi?
Est-elle ajustée au marché du travail? Comment?

3) Qu'est-ce qui t'a marqué(e) positivement au Cégep? (le programme, les professeurs, les laboratoires, les stages, les projets d'études,...)

En quoi ces facteurs t'ont-ils aidé(e) dans tes démarches d'insertion au marché de l'emploi?

4) Quels seraient les aspects négatifs de la formation technique au

cégep? de la formation générale?

5) Durant tes études au cégep, quels ont été tes engagements para-scolaires? (association étudiante, journal, sports, théâtre,...)

Si tu t'es engagé(e), pourrais-tu en donner les raisons? Trouves-tu que c'est une lacune dans ta vie présente de t'être peu engagé(e)?

6) Durant tes études, as-tu occupé un emploi? à temps partiel? à plein temps? de quel type? emploi d'été? de fin de semaine? dans ton champ de formation?

Penses-tu que ce travail t'a aidé(e) à trouver un emploi une fois tes études terminées? à mieux t'intégrer?

7) Que retiens-tu de ton passage au Cégep?

8) As-tu autres choses à ajouter?